

外国につながる生徒の 学校生活と支援状況に関する調査報告書

—都立高校インタビュー調査の分析結果—

2025年5月

研究代表者 額賀美紗子

(東京大学大学院・教育学研究科)

三浦綾希子・徳永智子・布川あゆみ

高橋史子・金侖貞・角田仁



目次

I	はじめに	1
II	調査概要	5
	コラム1：在京外国人生徒対象の入試	9
III	分析結果	
1章	外国につながる生徒の多様な背景	13
2章	外国につながる生徒の学習状況と友人関係－教員の視点から	25
3章	外国につながる生徒の把握	47
4章	外国につながる生徒に対する校内支援体制と教員の認識	62
5章	学校外組織・専門人材との連携と支援	76
	コラム2：多文化共生スクールコーディネーター	82
6章	外国につながる生徒に対する日本語・教科・生活指導の状況	89
	コラム3：特別の教育課程による日本語指導	109
7章	外国につながる生徒の進路と進路指導	110
	コラム4：在留資格	129
8章	外国につながる生徒の中退	130
9章	居場所づくりと多文化共生／母語・母文化の取り組み	144
10章	外国人保護者とのコミュニケーション	159
	コラム5：TEPROによる通訳制度	168
11章	外国につながる生徒に関する課題の認識と行政への要望	173
12章	コロナ禍の外国につながる高校生に対する教員の認識と対応	194

IV. グッドプラクティス事例	213
1 飛鳥高等学校	214
2 杉並総合高等学校	217
3 田柄高等学校	221
4 府中西高等学校	225
5 南葛飾高等学校（全日制）	229
6 六郷工科高等学校	232
7 世田谷泉高等学校	236
8 一橋高等学校	239
9 南葛飾高等学校（定時制）	242
10 Y高等学校	246
V. おわりに一本調査から得られる政策的・実践的示唆―	251
■ 調査・分析メンバー	258

I はじめに

◆増加する外国につながる生徒、不足する調査

外国出身の親をもつ生徒—ここでは「外国につながる生徒」と呼ぶ—が身近にいることが、日本社会の常識になりつつある。公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」の数は、この10年間で約2倍に増加し、文部科学省による最新の2023年度調査では前回調査から18%増加して約6万9千人と過去最高を更新した¹。人口減少と労働力不足を背景に、日本政府が外国人労働者の受け入れを進めたことが、日本社会の多民族化を加速させている。国境を越えた人の移動が地球規模で活発化する中、日本でも外国につながる生徒が増加していくことは確実である。

この変化によって、「日本語を理解し、日本的な慣習を身につけている」という従来の生徒像が学校現場で問い直されつつある。特に日本語力の不足は大きな教育課題とされ、公立学校では『特別の教育課程』の導入によって日本語指導の強化が図られてきた。しかし、外国につながる生徒が直面するのは、言語の壁だけでない。子どもの出身国の文化を看過し、日本の学校文化に染まることを要請する同化圧力や、外国人に対する無意識の偏見や差別が、子どもたちを息苦しくさせてきた。外国につながる生徒たちの学ぶ機会を保障するとともに、学校は自己肯定感と相互理解を育む場であることが期待されている。

日本語指導をはじめ、この20年間で外国につながる生徒の受け入れ体制が進展してきたことはまちがいない。しかし、義務教育である小中学校に比べ、就学前や高校教育段階では支援の不足が目立ち、教育機会の保障が十分なされていないことが課題としてあげられている²。実際、日本語指導が必要な高校生の中退率や非正規就職率の高さ、大学進学率の低さが高校生全体に比べて顕著であることが近年の文科省の調査によって明らかにされてきた³。一方で、高校段階における外国につながる生徒の学習・進路状況や、高校の受け入れ体制に関する自治体レベルの実態調査は多くない。特に、東京都は日本語指導が必要な高校生の数が全国で最も多いにもかかわらず、実態把握が十分になされていない状況がみられる。

¹ 文部科学省（2024）『令和5年度 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 結果の概要』。

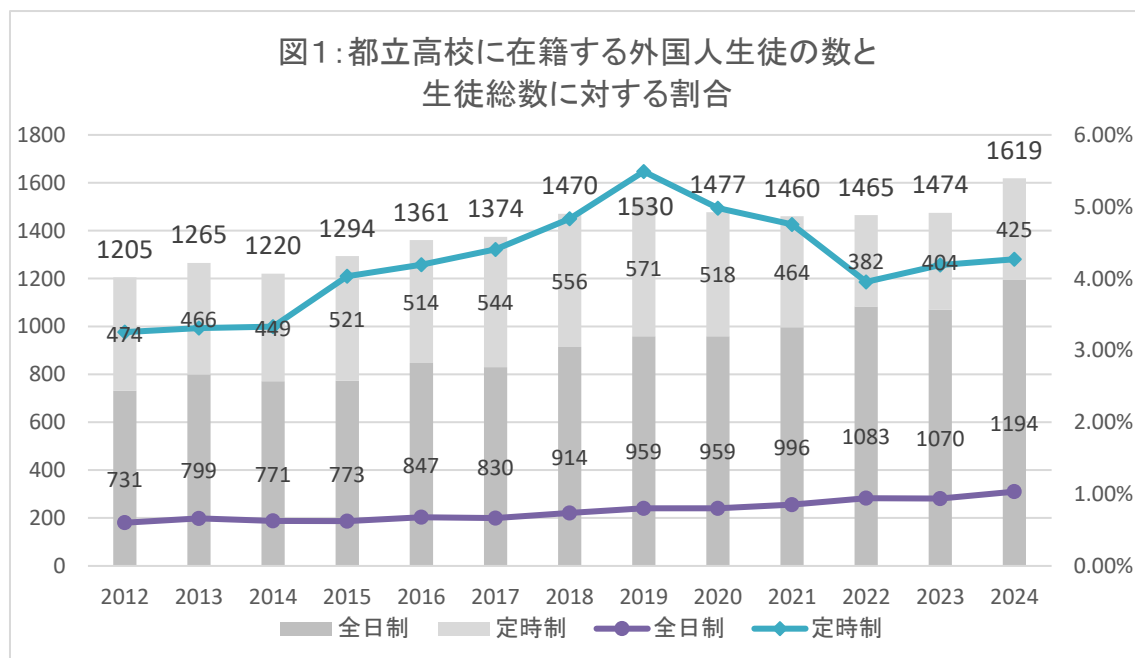
² 日本学術会議地域研究委員会多文化共生分科会（2020）『提言 外国人の子供の教育を受ける権利と修学の保障——公立高校の「入口」から「出口」まで』。

³ 文部科学省（2024）前掲報告書。2023年度調査では、日本語指導が必要な生徒の中退率8.5%（全体1.1%）、就職者における非正規就職率38.6%（全体3.1%）、高等教育進学率は46.6%（全体75.0%）である。2019年度調査、2021年度調査に続いて3回目の調査になるが、進路状況は良くなっているものの、中退率は前回から3ポイント上がっている。

◆都立高校に在籍する外国につながる生徒

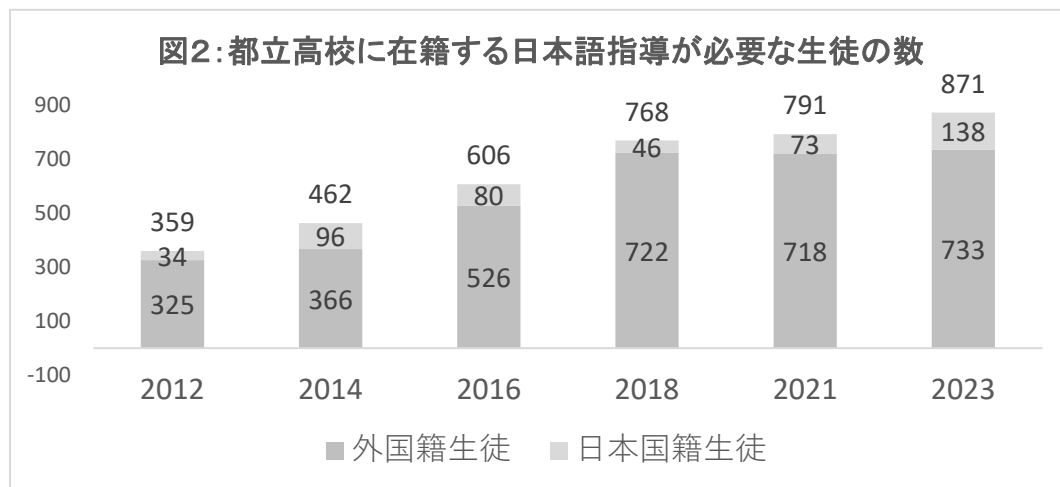
都立高校に在籍する外国人生徒の数と、生徒総数に対するその割合を示したのが下の図1である。2014年から2024年の10年間で外国人生徒数は1.28倍に増加し、2024年には過去最高の1,619人を記録した。新型コロナウイルス感染症の影響により、2019年から2023年の間は外国人生徒の増加が一時的に停滞したものの、2024年には再び増加に転じている。この増加傾向は、外国人労働者の受け入れ促進によって今後も続くものと考えられる。

また、生徒総数に占める外国人生徒の割合に着目すると、2024年時点で、全日制高校では1.03%であるのに対し、定時制高校では4.27%と、定時制の方が顕著に高い割合を示している。定時制高校はこれまでも多様な背景の生徒を受け入れてきたが、外国につながる生徒の存在感も増しているといえるだろう。



出典：文部科学省『学校基本調査』より作成

次ページの図2は、都立高校に在籍する日本語指導が必要な生徒の数の推移を示したものである。この数値は外国籍と日本国籍の生徒の両方を含む。2012年から2023年の間で、その数は2.4倍に増加している。また、図1のデータと合わせて検討すると、都立高校に在籍する外国籍生徒の約半数（2023年度は49.7%、1474人中733人が該当）は日本語指導が必要な生徒であることがわかる。課程別にみると、外国籍生徒のうち日本語指導が必要なのは、定時制で67.3%（404人中272人）、全日制で43.0%（1070人中461人）となっている。定時制高校で日本語指導のニーズが非常に高くなっていることがわかる。こうした全日制と定時制の状況の違いを含め、都立高校に通う外国につながる生徒の実態や、受け入れ体制の状況を明らかにする調査研究が必要である。



出典：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結果』より作成。

◆本調査の目的と方法

このような現状認識のもと、私たちの研究チームは、2021 年から東京都の公立高校に在籍する外国につながる生徒の状況を調査してきた。その目的は以下に集約できる。

- ・都立高校における外国につながる生徒の在籍・学習・進路状況および、それらに対する学校の認識と評価を明らかにする。
- ・外国につながる生徒を包摂する各学校の取り組みを明らかにする。ここには、日本語支援、学習・進路支援、居場所づくり、母語支援、多文化共生教育、保護者対応などを含む。
- ・外国につながる生徒を教えるにあたり、各学校が何に苦慮し、こういったリソースを必要としているかを明らかにする。

上記の目的にもとづき、本調査は①アンケート調査 ②インタビュー調査の 2 段階で設計した。詳細については【Ⅱ. 調査概要】をご覧ください。

2021 年 6 月～9 月にかけて都立高校 284 校にアンケートを郵送し、99 校から有効回答を得た。そのうち、外国につながる生徒が在籍していた学校 79 校（全日制 33 校、定時制 29 校、通信制 1 校、特別支援学校 16 校）の回答を主に分析し、報告書にまとめた。この調査の特色のひとつは、「日本語指導が必要な生徒」を対象を絞らず、①外国籍生徒および②外国出身の親を持つ日本国籍生徒を「外国につながる生徒」と定義し、その実態把握に努めた点である。これによって、従来は見えにくかった外国にルーツのある生徒たちの多様性を捉えるとともに、都立高校における受け入れ体制の特徴と課題を明らかにすることをめざした。結果の詳細については、『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－』をご覧ください。

(<https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/reports/> からダウンロード可)。

アンケートで明らかになった知見を深掘りするため、2022 年 1 月～12 月、2023 年 8 月には、外国につながる生徒が在籍する学校の管理職や教員にインタビューを実施し、最終的に 29 校からご協力をいただいた。コロナ禍の影響がまだ残る時期であり、一部の学校はオンラインでインタビューを実施した。本報告書は、その調査結果をまとめたものである。

本調査の特徴のひとつとして、インタビュー協力者が、外国につながる生徒の指導に現在携わる、あるいは携わってきた経験をお持ちの教員や管理職であるという点があげられる。インタビューでの語りには、外国につながる生徒のケアや教育保障に対する関心の高さが見受けられ、それゆえに現在の生徒たちが置かれた状況や、制度の不十分さに対する葛藤もしばしば表明された。本報告書では、こうした教員や管理職の認識や問題意識を明らかにし、各学校で具体的にどのようなとりくみが行われ、何が課題として浮上しているかをインタビューにもとづいて考察する。

◆本報告書の構成

【Ⅱ. 調査概要】に続く【Ⅲ. 分析結果】では、アンケート調査報告書で提示したトピックごとに、インタビューデータをまとめて考察を行った。各章の冒頭では、アンケート調査で明らかになった点を整理した上で、インタビュー分析の主要なポイントを示している。【Ⅳ. グッドプラクティス事例】では、在京枠校に加え、外国につながる生徒の教育に積極的に取り組む学校の実践事例を紹介する。最後に、本調査の成果を踏まえた政策的・実践的な示唆を【Ⅴ. おわりに―本調査から得られる政策的・実践的示唆―】としてまとめた。外国につながる生徒が自らの可能性を最大限に発揮できる教育環境をいかに整備すべきか。本報告書が、その課題について広く議論を深めるための一助となれば幸いである。

当初は、調査結果の取りまとめをより早期に完了する予定であった。しかし、収集した語りが極めて豊かであったため、その整理に想定以上の時間を要した。さらに、調査後にはいくつかの制度に変更があり（例：通訳派遣制度、多文化共生コーディネーター制度の改定）、新たな制度も開始された（例：2023 年度から高校に導入された「特別の教育課程」）。このように、外国につながる生徒を取り巻く教育環境は日々変化している。本報告書の調査結果は、2022 年度から 2023 年度前半の状況を反映したものであることをご理解いただければと思う。

※本調査は日本学術振興会の国際共同研究加速基金「移民・難民の子どもを包摂する文化的に適切な教育と社会統合に関する国際比較研究」の一環として実施した。この場をお借りして、あらためて調査をご承認くださった東京都教育庁、およびインタビューにご協力いただいた都立高校の教員・管理職の皆様に厚くお礼申し上げます。

2025 年 4 月
研究代表者
額賀美紗子

Ⅱ 調査概要

1. 調査の経緯

「Ⅰはじめに」でも示した通り、本調査は①アンケート調査と②インタビュー調査の2段階で設計されており、本報告書は②のインタビュー調査についてまとめたものである。2021年6～9月に実施したアンケート票の質問項目の最後にインタビューの可否について尋ね、その中で「承諾」の回答があった学校にインタビュー調査を依頼した。加えて、本調査チームのメンバーの一人である角田仁氏の紹介でインタビューを依頼した学校も数校ある。インタビュー調査に協力してくれた高校は、全日制10校（うち在京校6校）、定時制19校の合計29校である。

東京大学倫理審査委員会にインタビュー調査に関わる倫理審査申請をし、承認を得た上で、インタビュー調査を実施している。具体的なスケジュールは以下の通りである。

2021年5月：東京大学倫理審査委員会に調査を申請、承認。

2021年5月：東京都教育委員会に調査を申請、承認。東京都教育庁指導部高等学校教育指導課および指導部特別支援教育指導課より、都立高校宛てに調査協力依頼通知を発行、通達していただく。

2021年6～9月：全ての都立高校284校にアンケートを送付。

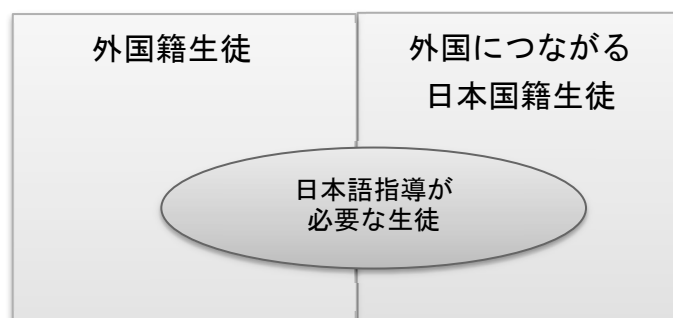
2022年1月：東京大学倫理審査委員会にインタビュー調査に関わる倫理審査申請、承認。

2022年1月～12月、2023年8月：インタビュー調査を実施。

2. 調査対象者の用語と定義

私たちが調査を実施するにあたって苦慮したことの一つは、対象とする生徒をどのように呼び、定義するかという点である。文部科学省や自治体の調査では、「日本語指導が必要な生徒」というカテゴリーが使用されるが、私たちの調査では、日本語指導が必要ないと判断される外国籍生徒や、本人は日本国籍であるが親が外国出身者である生徒のように、広い意味で「外国につながる生徒」を把握する調査を設計したいと考えた。そのため、アンケート調査、インタビュー調査いずれにおいても、できるだけ教育現場で使用されている呼称を使うことを心がけながら、下図のような概念図を念頭に調査項目を作った。また、インタビュー実施時には、協力してくれた教員に対してこの概念図を適宜示しながら、調査を行っている。

「外国につながる生徒」の構成



3. インタビューの実施方法と分析方法

インタビューを承諾してくれた学校についてはアンケート経由で窓口となる教員と連絡先のメールアドレスを入手している。各学校の連絡先に、インタビュー依頼文を送付し、インタビューのアポイントメントを取った。

所定の日時に研究チームのメンバー2名で学校を訪問し、研究課題に沿ったインタビューガイドにもとづいて、協力に応じてくれた教員・管理職に1時間半から2時間程度、半構造化インタビューを行った。その際、インフォームド・コンセントを十分行ったうえ、録音の許可をもらった。また、アンケート調査で得た知見をより深掘りすることが研究目的の一つであるため、各学校のアンケート票の回答も持参し、適宜確認を取りながら、インタビューを実施した。インタビューに応じてくれた教員・管理職は多くの学校で1名であったが、なかには2名以上の教員が協力してくれた学校もあった。また、5校についてはオンラインでインタビューを行っているが、オンラインの場合、研究チームのメンバーの参加が3～5名となることもあった。

録音したインタビューは業者に文字起こしを依頼した。その際、秘密保持誓約を交わして個人情報の保護に細心の注意を払った。分析にあたっては、それぞれの質問項目について特徴的な語りを抽出し、コーディングを行った。語りについては各章の間で重複がないようにし、関連する箇所については（☞）を用いて相互参照ができるようにしてある。また、グッドプラクティス事例については、インタビュー調査に協力してくれた学校のうち10校のとりくみについて紹介する。グッドプラクティス事例で紹介する学校には事前に内容を確認してもらい許可を得ているため、1校を除いて実名で掲載する。

<文章中の表記について>

- ・ 学校名についてはすべて匿名化し、シリアルナンバーを下記のように記載する。○には数字が入る。
在京枠校：SZ○
在京枠校ではない全日制：Z○
定時制：T○

- ・ 在京枠校については、「コラム 1：在京外国人生徒対象の入試」を参照されたい。
- ・ 一部センシティブな内容が含まれる引用の場合は、個々の学校の特定化につながらないようにシリアルナンバーの記載を避けた。また、各学校が連携している大学や NPO 等についても匿名化してある。
- ・ インタビューの語りは**ゴシック体**。
- ・ 執筆者による補足は（ ）。
- ・ 中略は（・・・）。

4. インタビューにおける質問内容

インタビューでは、調査に協力してくれた教員のバックグラウンドと教育経験（担当科目・学年、教員歴、外国につながる生徒を教えた経験）について確認したのち、以下の項目について尋ねた。

- 1) 全体的な生徒の様子・学習状況・家庭環境
- 2) 日本語指導が必要な生徒/外国籍生徒/外国につながる日本国籍の生徒の認識と把握
- 3) 外国につながる生徒の様子・課題・支援状況
- 4) 外国につながる生徒の進路と支援
- 5) 在留資格と進路
- 6) 中退
- 7) コロナの影響
- 8) 保護者の教育関心・学校へのかかわり
- 9) 居場所づくり
- 10) 生徒の母語や母文化を取り上げる授業
- 11) 多文化共生をテーマにした授業
- 12) 学校外の組織との連携
- 13) 学習機会の保障と特別な配慮

5. インタビュー協力者の概要

今回のインタビューには、外国につながるのある生徒が在籍する全日制 10 校（うち在京枠校 6 校）、定時制 19 校、計 29 校の 40 名の教員および管理職から協力を得た。本研究プロジェクトの協力研究員である角田仁氏（町田高校定時制教員）の紹介によってインタビューへの協力をいただいたケースも多く、都立高校の教員のなかでも外国につながる生徒の教育にとりわけ積極的に取り組まれている教員が多いといえる。勤務校の外国につながる生徒の状況に詳しいだけでなく、教職員組合や、多文化共生教育ネットワーク東京、東京都国際教育研究協議会などの組織に所属して、在留資格をはじめとする制度などについても情報収集に尽力されている教員が多い。その他の具体的な特徴としては下記のとおり

りである。

- インタビュー協力者 40 名のうち、8 名は校長または副校長という管理職であり、その他の 32 名は国語、社会、英語などの教科担当教員、また進路主任や主幹教諭である。
- 教歴は 2 年から 32 年と幅広い。10 年以下が 8 名、10～19 年が 11 名、20～29 年が 4 名、30 年以上が 16 名、不明が 1 名となっており、管理職含め教歴の長いベテランの教員が多いという傾向にあるといえる。
- 都立高校の教員は原則 6 年で異動になるため、現任校に着任する前の関連する経験についても聞いた。4 名の教員から、大学・大学院または前職にて日本語教育について学んだり携わっていたりしたと言及があった。
- 16 名から現任校以前に外国につながる生徒を教えたことがあるという言及があった。
- 英語（10 名）や国際理解教育の担当であること、あるいは教員自身の海外経験（留学 1 名、JICA の青年海外協力隊 2 名）などを活かして外国につながる生徒への対応を積極的に行ったり、あるいは管理職から依頼されたりしている傾向にある。

【コラム1：在京外国人生徒対象の入試】

東京都には「在京外国人生徒対象の入試」があり、「日本語指導が必要な人」で、かつ以下の資格を満たす生徒はこの在京枠入試を受検することができる。

1) 年齢要件

日本の中学3年生と同じ年齢以上。

2) 住所要件

全日制高校を受検する場合は、都内に両親と同居する必要。定時制の学校を受検する場合は、本人の住所か勤務先が都内にある必要。

3) 修学要件

①国籍を問わず、現地校を修了。

②国籍を問わず、日本の中学校を卒業見込み。

※入学日現在の在日期间が、入国後3年以内。

③外国籍で、日本国内の外国人学校を修了見込み。

2024年まで、この在京枠入試を実施しているのは8校（全て全日制）であったが、受検者数の増加を考慮して2025年度入試は4校（全て定時制）増えて12校での実施になった。募集人数はそれまでの160人から80人増えて240人になった。2025年度入試の状況をみると、応募者が481人。受検倍率は国際高校で3.88倍、国際高校を除く全日制7校は2.15倍、定時制4校で1.05倍となった。国際高校を除くと、不合格者数は全日・定時制合わせて176人とこれまでで最も多い人数になった。

本調査を実施した2022～2023年度時点では、在京枠は8校であった。調査の承諾を得られなかった2校を除いた、そのうちの6校にご協力いただいた。

Ⅲ 分析結果

1 章 外国につながる生徒の多様な背景

布川あゆみ

明らかにになったこと

【アンケート調査から】

アンケート調査から、外国につながる生徒のうち、日本語指導が必要な生徒は、全体で 440 人にのぼり、そのうち全日制に 150 人（34.1%）、定時制に 290 人（65.9%）と、定時制に集中して在籍していることが明らかとなった。また日本語指導が必要な生徒の大半（88.0%）が外国籍者であり、日本国籍を有している生徒はわずか（12.0%）であることもみえてきた。

外国籍の生徒は、全体で 501 人であり、中国がもっとも多く 179 人（35.7%）、ネパール 146 人（29.1%）、フィリピン 108 人（21.6%）と続く。

また外国につながる日本国籍生徒は全体で 323 人であり、親の出身国はフィリピン（48.3%）と中国（28.5%）の 2 か国が全体の約 8 割をしめる。残りの 2 割は実に多様であり、約 30 か国におよぶ（トルコ、リトアニア、エストニア、カナダ、ラオス、スペイン、マレーシア、フランス、シンガポール、メキシコ、スリランカ、ベルギー、イラン、ナイジェリア、ルーマニア、パキスタン、バングラディシュ、タイ、イギリス、台湾、インドネシア、ガーナ、ロシア、ミャンマー、イラン、オーストラリア、イギリス、イタリア、ミクロネシア）。

【インタビュー調査から】

インタビュー調査からは、外国につながる生徒の多様な背景が多くの学校で認識されていることが分かった。本章では教員の語りを通じて、外国につながる生徒の国籍、来日経緯、高校入学までの経路、生活環境の厳しさをとりあげ、外国につながる生徒の多様な背景を明らかにする。

1. 国籍

- ・ 中国、ネパール、フィリピン以外にも、さまざまな国籍の生徒の存在が認識されている。
- ・ 母親が外国出身で、父親が日本人というダブルの生徒の存在も指摘された。

2. 多様な来日経緯

- ・ 親の就労に伴い、来日してまだ間もない生徒や呼び寄せによる来日など、生徒の多様な来日経緯が語られた。
- ・ 近年都内で増えてきたと多くの学校で指摘されるネパール出身の生徒たちは、「来日パターン」があること、またコミュニティによるネットワークがあることが、複数の学校で認識されている。
- ・ この他にも、国際結婚家庭の生徒の存在についても語られ、外国につながる生徒の多様

さを多くの教員が認識していることが明らかとなった。

3. 高校入学経路

- ・ 在京枠校へ入学する外国籍生徒のうち、来日直後という生徒はそう多くはなく、日本の中学校に通学した経験のある生徒が比較的多いことが認識されている。
- ・ 外国につながる生徒のうち、日本の小中学校への通学経験がある生徒についても、複数の学校で語られた。
- ・ この他に、学齢超過で夜間中学を経験し、定時制高校へ進学しているケースや全日制に進学したかったが、定時制に入学した生徒、全日制から定時制へと転学した生徒の存在などが指摘された。

4. 生活環境の厳しさ

- ・ 外国につながる生徒の経済的な生活環境はさまざまで、安定しているケースもあるが、全般的に厳しいことが多くの学校で語られた。
- ・ 特に定時制高校では日本人生徒含めて、生活環境の厳しい生徒が多いことが指摘された。

1. 国籍

アンケート調査からは、外国籍生徒のうち中国がもっとも多く(35.7%)、ネパール(29.1%)、フィリピン(21.6%)という結果が得られ、この3か国だけで全体の86.4%を構成する。インタビュー調査からも、ネパールの生徒が増えてきたことが多くの学校で指摘されていた。本インタビュー調査に協力してくださった多くの教員が、国籍は重要な個人情報であり、慎重な取り扱いが必要だという認識を示した。その前提を共有したうえで、本節では、国籍を切り口に、教員が認識している生徒の多様さを捉える。

T9校では、約7年前からネパール出身の生徒が増えてきたことが認識されているが、その他にもフィリピンや中国、タイや朝鮮にルーツのある生徒がいることも語られた。

私がちょうど来た年と同じ年、7年前に入学してきた新入生がすごくインターナショナルな雰囲気です。そのとき聞いた話で、ネパールの生徒が初めて入ってきました。そうですね、ネパール、フィリピン、中国、国籍かどうかは分かりませんが、タイにルーツがある、あとは、朝鮮にルーツのある生徒とかです。そうですね、ネパールはそこから増えましたね。(T9)

続いて、日本生まれですかという質問をすると、「ケースバイケース」として、生徒の多様さが表現され、少数の出身国者についても目が配られていることが分かる。

そうですね、ケースバイケースです。でも、パキスタンの生徒は、こちらが把握している子は、今、一人居ますね。(T9)

別の定時制高校でも、きょうだいで入ってきたエジプト人のケースが認識されていた。

エジプト人ですか、は、きょうだいで入ってきたんですけど。(T15)

定時制高校の多くで、特に生徒の多様さが認識されている。T6校でも、「ネパールの子たちも入ってくるように」なったことが認識されつつ、「今はもうほんと」、「いっぱい、いろんな所から来ています」と生徒の多様なルーツが認識されている。

夜間中学の先生からは、ネパールの子たちが多くなったというのはよく聞きました。当校がネパールの子が多いというわけではありませんけど、確かにネパールの子たちも入ってくるようになりました。それまでは、中国、フィリピンが大体メインが多かったですけど、それがネパールの子たちとか、今はもうほんとインド、パキスタン、タイ、いっぱい、いろんな所から来ています。(T6)

全日制でも、もともと中国、フィリピンのコミュニティがあったことに加え、在京枠設置後はネパールの生徒が増加したことが認識されている。

この地区に中国、フィリピンのコミュニティがあるんで、われわれはそのときいなかったですけど、でも、少なからずいたことは確かです。われわれが来たときも、2年生、3年生にその子たちがいて、それ以前の卒業生でも外国の子がいたっていうのはあるので。(在京枠を作ってから)ネパールの子が本当にどんどん来るようになりましたね。(SZ1)

T8校やT16校でもネパールの生徒の増加が指摘されている。またフィリピンの生徒も近年増加傾向にあることが認識されていた。

そうですね。本当にネパールコミュニティが何かあるのではないかという感じです。だから、中国もそうかな。今度の1年生もまたネパールと中国から来ました。(T8)

以前はミャンマーとかが多かったですけども、最近、ここ5、6年はネパール人が大変多いです。中国人はずいぶん減ってきているという感じになっています。(・・・)フィリピンの生徒はあんまり居なかったけど、最近、また増えてきています。(T16)

T6校では、中国やフィリピンの生徒たちは、「やっぱり前から多い」ことが指摘されている。

(中国やフィリピンの生徒たちは)やっぱり前から多いです。(T6)

両親について尋ねると、フィリピンルーツの生徒は、「親のどちらかが日本人のケースが多い」ことが認識されているが、中国ルーツの生徒は両親ともに中国人というケースが多いことも語られた。

どっちかが日本人のケースが多いです。中国の子たちは、両方とも、お父さん、お母さんも中国の人も多いです。(T6)

フィリピンルーツの生徒を中心に、母親がアジア系で、「お父さんが日本人」のダブルの生徒については、定時制だけでなく、全日制でもその傾向が把握されていた。

やっぱりフィリピンの子、フィリピン人のお母さんで、お父さんが日本人だったんですが。(T15)

そうですね。ハーフとかダブルみたいな生徒は、フィリピンとか、タイ系とか、アジア系の人が多いです。(SZ5)

また以前は、両親ともにフィリピンという家庭が多かったが、現在は父親が日本人で、母親がフィリピン出身で、「今は一緒に住んでいません」というケースもそれなりにあると、変化も捉えられていた。

フィリピンの人は、旦那さんがフィリピンの人っていうパターンもありますけど、大抵、以前はフィリピンの人でしたよ、今、日本人です。また、その日本の旦那さんとは結婚はしているが、今は一緒に住んでませんとか、そういう人が結構多いんで。(T5)

したがって、中国、フィリピンルーツの生徒については、以前から都内の定時制高校で認識されており、近年はネパールルーツの生徒の増加をはじめ、その他にもさまざまな国から生徒が来日していることが把握されている。また父親が日本人で、母親が外国出身という国際結婚家庭のダブルの生徒の存在も指摘された。

2. 来日経緯

本節では、外国につながる生徒がどのような経緯で来日したのか、教員が把握している情報にもとづいて明らかにする。

1) 親の就労に伴い来日

はじめに、親の就労に伴い来日した生徒のケースを確認していく。

今の１年生と２年生に中国から親の就労に従って来た男の子２人（がいます）。 (T3)

もう日本語しゃべれない状態が入ってきたんですが、そのお父さんが、すごい Ph. D. も持たれてて、日本に子どもを連れて来てるって感じで。 (T15)

T3 校や T15 校のように、親の就労に伴い、さまざまな国から外国につながる生徒が来日していることがわかる。また T6 校のように、エスニック料理の料理人として、親が就労するのに伴い、来日している生徒が歴史的には多かったことも語られた。

国によっても違いますけど、よく聞くと、最近多いのが大使館系の仕事のお子さんと、その前に多かったのが、よく聞いたのが、例えば、中華料理、パキスタン料理、インド料理といった国の料理の調理をしている人のお子さんが来ているというケースがありました。あとは、特に、やっぱり日本人と結婚して日本に居る人とか、外国のほうから日本に来た子ども居れば、日本で生まれた子ども居るというパターンですかね。 (T6)

２）呼び寄せによる来日

また呼び寄せによる来日について、特に近年東京都内で増加したと認識されているネパール出身の生徒について言及する学校が多かった。

ネパールの生徒の保護者は主にカレー店など、飲食店経営あるいは飲食店勤務が多く、父親が先に渡日して、その後呼び寄せできている生徒が多くみられることが指摘されている。またネパールの特定の村出身者が多く、先に日本で成功しているカレー店オーナーがビジネスモデルを教えていることが推測されている。

ネパールも、でも、特に村で集中してんですよ。多分、ご存じかと思うんですけど、いわゆる日本のビジネスモデル、日本で成功してるビジネスモデルを勉強する学校みたいなのがあって、そのカレー屋さん、開いてる。そこにみんな、お金、払って入学して、で、日本に来て、最初、カレー屋さん、同胞の店で働いていて、やがて独立するっていう、そういうビジネスモデルが出来上がってて、特にネパールも、何とか村と何とか村なんですよ。だから多分ですけど、これも感覚ですけど、ネパールの人たちは、お父さんのほうが先に来日してるパターンが多いんですよ。よく、コックさんが多いんで、その後、お母さんと子どもを呼び寄せるパターン。 (T5)

ネパール出身の生徒は呼び寄せで来日しているケースが多いことが語られるが、T5 校では、ネパール出身の生徒同士の仲が良いことに気づいて生徒に声をかけると、ネパールの「同じ小学校卒業」であるとわかったケースについても語られる。

なので、一つの例として、今のうちの生徒で言うと、同じ小学校卒業なんですよ。中学校は日本に来て、それぞれ別の家に住んでるんだけど、うちの学校に来て。一緒にいて、なんかすごい親しくて、「どうしたの?」、「だって、同じネパールで小学校だったんだ」。「それ、そうだよな」って。
(T5)

生徒同士の関係性に、教師がよく目を配っていることで、生徒の多様な来日の背景の一端が見えてきている。

3. 高校入学経路

続いて、高校入学経路をみていく。本インタビュー調査では、(1) 在京枠校を受験、(2) 日本の小中学校への通学経験があり、定時制高校へ進学、(3) 夜間中学への通学を経験し、定時制高校へ進学、(4) その他と4つのパターンを主に取り上げる。以下ではまず、在京枠生徒についてみてみよう。

1) 在京枠生徒

在京枠への受験資格は来日3年以内という条件があるが、来日直後という生徒はそれほど多くはないことが、在京枠校で認識されている。日本の中学校に通っていた経験がある生徒の存在が複数の在京枠校で語られる。

来日間もない生徒が多いですかという質問に対しては、「そうでもない」、「10パーセントいるか」「1、2人ぐらいじゃないか」と限定的であることが語られる。

いや、そうでもないですね。2年以内っていうところが一番多いんですけども、つい最近っていうのは、パーセンテージで言うと、例えば、10パーセントいるか。でも、それこそ1、2人ぐらいじゃないのかな。全く、だから、日本語全然分からなくてっていうような生徒は、1、2人ぐらい。
(SZ4)

別の在京枠校であるSZ3校でも、「傾向として中学1年生のどっかの時点で来日する」ことが指摘されている。

来日期間が、在京枠で受けるときには基本的に3年っていう枠ですよ。それで、傾向としては例えば、中学1年生のどっかの時点で来るとするじゃないですか。それで無理やり、無理くりどっかの公立中学校に入るとするじゃないですか。
(SZ3)

別の在京枠校でも、夜間中学から入ってくる生徒がいますか、という質問に対して、「毎年一人ぐらいはいます」が、「ほとんどが一般の中学校から」、「数名現地の学校から直接」という生徒もいることが語られる。

その生徒（夜間中学校経由の生徒）も毎年１人ぐらいはいますね。ほとんどが一般の中学校からで。数名現地の中学校から直接っていう生徒もときどきありますが。（SZ2）

別の在京枠校でも、夜間中学校からの入学はほとんどないことが語られた。

夜間中学校はないんじゃないかな。定時制のほうはちょっと可能性としてはあるとは思いますが、全日はないですね。（SZ4）

在京枠校である SZ1 校でも、「母国で学校を中退してきた子」や母国で「中学校を卒業して、日本語勉強して」入学した生徒など、特に在京枠 1 期生には、多様な入学経路を経て入学していた生徒がいたことが認識されていた。

在京枠、1 期生でいうと、母国で高校を中退してきた子もいれば、中学校を卒業して日本に来て、日本語、勉強してうちの学校に来たっていう生徒がいますね。（SZ1）

2）公立の中学校通学経験者で定時制高校に進学

次に、日本の中学校通学経験者で定時制高校に進学した生徒についてみていく。どんな経路で学校（高校）に入ってきていますか、公立の中学校から入ってくる感じですか、という質問に対して、日本の公立中学校通学経験者であることが語られる。

基本的にはそうですね。来日は、結構たってたと思いますね。もう 5 年とかたってたと思うんで。聞いてるところで。（T14）

別の定時制高校 T5 校で、日本の公立中学校から来る子が多いですか、それとも、夜間中学とからですか、と質問したところ、「それぞれ」であると語られつつも、最近、公立中学校通学経験者が増えてきたことが認識されている。

いっぱいですね。それぞれ。でも、今、最初にわれわれ、3 年前、来たときには、日本の中学からってそんないなかった気がするんですけど、ここんところ増えてます。日本の中学校にもいます。（T5）

別の定時制高校でも、日本の中学校を経験し、定時制に進学した生徒について語られる。

3 名は生まれてからずっと日本。日本の公立学校に通ってきた。日本には、中学校が日本だったということで、日本語は全然支障がないんですけども。（T3）

3) 夜間中学校通学経験者

日本の中学校に通い、定時制高校に進学している生徒についても語られたが、複数の定時制高校で、学齢を超過し、夜間中学への通学を経験して入学している生徒の存在が語られる。

「夜間中学からたくさん来るという状況ではなく」、「いろんな所から来る、その中に夜間中学もあるという感じ」(T16校)と必ずしも多くはないと指摘する学校もあるが、夜間中学から定時制高校への入学経路があることが、複数の定時制高校で指摘された。

たとえば、T4校では、ネパール出身の生徒について「高校の途中で来て」、「夜間中学に入り直し」、「高校に行ってます」という、「すっかりそのルートができた」と語られた。

結構大きくなって、向こうで高校卒業したり、高校の途中で来て、日本で夜間中学に入り直して、今、高校に行ってますっていうケースが多い。ネパールは、今、すっかりそのルートができたので、今、3年生の夜の時間に1人ネパールの子がいるんですけど、その子が頑張ったので、別の区の●●中からは、2年1年と続々来ていて、かつ、それと別ルートで、■■中から2人ずつくらい。あとは、この辺の地元の本当の区立の中学校から1人来てますけどね。(T4)

別の学校でも、夜間中学経由のネパール出身の生徒について語られている。

ネパール、はい。2人です。●●夜間中学校から来たんですよね。ええ。18、19ですかね。18だと言っていましたね。(T3)

(夜間中学校からこの高校に入る子たち)も、居ます。まず、夜間中学のほうはパイプというか、毎年、説明会で必ず行きますので、そこで説明して、「当校はこういう学校です」と言って、来るケースもありますし、向こうからも問い合わせがあって、来るケースもあります。(T6)

別の定時制高校でも、夜間中学経由の生徒が多く入学してくるようになったことが語られた。

そうですね。10年前はほとんど居ませんでした。当校に一人入学してくると、その子のきょうだいが来たりとか、コミュニティで話を聞き付けて友達が来たりとか、ということも多々あります。夜間中学から来る生徒は最近多くなりました。飛び込みでいきなり来るという生徒は居なくなりましたかね。(T16)

4) その他

その他、全日制に行きたかったが、日本語能力の不足から定時制にきた生徒についても語られた。

今、4年生で、きょうだいが全日制のほうに通って。本当は全日制に行きたかった生徒ですが、日本語がちゃんとできなくて、定時制のほうに来た生徒です。(T9)

T9校では、別の全日制や定時制からの転入者も多く受け入れていることが語られる。定時制が事情を抱える生徒を多く受け入れており、定時制の中でも特にそうした生徒を受け入れている学校があることが、T9校の語りから指摘された。

あと、全体の傾向で一つ、もうすぐ卒業する学年の今の4学年に関しては、生徒が44人居ますが、その半分以上が途中で転入してきた生徒です。2年生のときに、ほかの学校からもどっと入ってきました。というのは、ほかの学校で、そういう生徒を受け入れきれないというか、何かの事情で、何か事件を起こしたとか、居られなくなったとか、そういう事情のある生徒がこちらに流れてくるというような。定時制からも来ます。(T9)

4. 生活環境の厳しさ

最後に、外国につながる生徒の生活環境についてみていく。生徒の経済状況はその多様さが強調されながら、総じて厳しいことが多くの学校で語られた。外国につながる生徒の生活環境が厳しいことは、全日制のなかでは在京枠のある学校で生活環境が厳しいことが認識されていた。

うちに来ているのは、厳しいですね。それこそ、そこそこのあれであれば、都立高校とか来ないんじゃないですかね。

就学支援金の対象になっている生徒は、恐らく割合的には高いかと思います。

特に定時制高校では日本人生徒含めて生活環境の厳しい生徒が多いことが度々指摘された。生活環境の厳しさは、教員がさまざまな情報を集めるなかで、具体的に認識されていた。

ある定時制高校では、学校周辺地域から自転車通学の生徒が多いこと、また家庭の平均収入は低めであり、年収約910万円未満の世帯と、所得制限のある就学支援金の対象となっている家庭がほとんどであることから、生徒たちの経済状況の厳しさが認識されている。

学校全体でいうと、約半分が自転車通学です。どっちかといえば、多分、平均年収がそれ以下かなと。いわゆる就学支援金をもらってる家庭がほとんどです。

また別の定時制高校では、生活保護を受給している家庭や児童相談所あるいは施設から通っている生徒として、生活環境の厳しさが語られた。

家庭環境についてはたくさん、いろんな人が居ます。例えば、お金に不自由が全然ない所もありますし、生活保護家庭も多いですし、児相あるいは施設から通っている子も居ますし、そのような状況、ほんとにいろんな生徒が居ます。

生活保護を受給することができる外国人の在留資格は、「永住者」、「定住者」、「日本人の配偶者等」、「永住者の配偶者等」、「特別永住者」、「難民認定された者」に限定されていることから、この学校では外国につながる生徒よりも日本人生徒のほうがより厳しい生活環境にあることが見えやすいとも指摘された。

しかしながらこの学校では、外国につながる生徒の家庭の経済状況が厳しいことは、日中に就労（アルバイト/フルタイム）し、家計を支えている生徒の存在を通して認識されていた。外国につながる生徒自身が週に 28 時間アルバイトをして、収入を得ることで家庭生活を安定させていることが語られる。

いや、お父さん、お母さんが一生懸命ですもんね。やっぱり自分も一生懸命ですもん。そう。週 28 時間、一生懸命働いて。（日中のバイトを）していますね。

別の定時制高校でも、外国につながる生徒自身が在学中から家計を支える重要な労働力として、早く高校に入って、早く高校を卒業し、早く家計を支えて欲しいという保護者の考え方を通して、家庭環境の厳しさが捉えられていた。

ネパールの親御さんは、早く卒業してもらって、労働力として。在学中も労働力なんで、家庭の収入を支える 1 人なんで、早く卒業してほしいんだらうなっというのは感じます。今、1 年生にいます子は、2 月、去年の 2 月に来日して、「もし、何だったら 1 年間、夜中とかで中 3 の学年、入れるかどうか分かんないけど、夜中へ行って、これで中学校とか行って、少し日本語とかも勉強してから来たら、高校に入ってから授業もそれなりに分かるよ」って言ったんですけど、お父さんがとにかく高校に早く入らせたいんですって。そうですかって。多分、早く卒業してほしいんだらうなっというのは。

また別の定時制高校では、交通費を工面できないことから、高校卒業後の進路変更が迫られた外国につながる生徒の事例が語られた。まだ卒業後の進路が確定しておらず、技術が学べる職業センターに行きたいと生徒本人は希望していたが、電車賃を用意できず、あきらめなければならなかったことが語られた。

そのコースがある職能センターが遠いんです。電車に乗って毎日通うというお金もないので、行くとしたら、自転車ですごい時間をかけて行かなければいけないというので、それでも本人は迷っていましたが、やっぱりちょっと無理だというので、それは諦めて、今、どうしようかというようなところなんです。

生活環境が厳しいことから、外国につながる生徒の中には退学や帰国を余儀なくされた生徒がいることが、特にコロナ禍の影響がまだ強く残った調査当時、認識されていた。

母国に帰らなきゃいけないなくなっちゃったということで、それはしょうがないねっていうことで。1人は多分、これ、コロナの影響だと思うんですけど、経済的な理由で働かざるを得なくなった。はっきりは言わないけど、多分そうだろうな。でも話を聞くと、この生徒は勉強はしたいんです。また学校に来たい。それは、先生、学校はどうすればいいかって聞いてきたりするし、勉強したいっていうのは分かるんだけども。

他の定時制高校でもコロナの影響でアルバイトを継続できなくなり、帰国をせざるを得なかった外国につながる生徒がいたことが語られた。「アンケート調査で外国ルーツの生徒のなかには、帰国をせざるを得なかった生徒がいると書いてありましたが、もう少し聞いてもよろしいでしょうか」という質問に対して、コロナ禍、生徒の職がなくなったことが語られた。

まず、飲食店で働いている生徒とか、ホテルで働いている生徒の職がなくなりました。

以上のように、本章では外国につながる生徒の多様な背景を国籍や来日経緯、高校までの入学経路、生活環境の厳しさから捉えてきた。本インタビュー調査に協力してくださった教員は、外国につながる生徒とのやりとりが多く、日々のやりとりの中から外国につながる生徒のさまざまな情報を気づきとして積み重ね、都立高校に在籍している生徒の多様な背景を浮かびあげている。

今後は、外国につながる生徒のさまざまな情報をより網羅的かつ的確に把握する仕組みづくりやそれらの情報をどう共有し、生徒対応につなげていくかが課題であろう。

また外国につながる生徒のなかでも、本当に厳しい経済状況の生徒は、都立高校に入学・進学できていない可能性もある。文部科学省の調査からは、全中学生等の高校進学率は2023年度99.0%であるのに対し、日本語指導が必要な中学生等の進学率は90.03%であることが明らかにされており、高校進学率に約10%の差がある¹。今後は日本語指導が必要な生徒含めた外国につながる生徒の中学校から高校進学への実態把握と経済的な面での支援について、さらなる検討が求められる。

¹ 文部科学省総合教育政策局国際教育課（2024）.『令和5年度 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 結果の概要』

https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_3.pdf

（最終閲覧日：2025年2月1日）

2 章 外国につながる生徒の学習状況と友人関係－教員の視点から

額賀美紗子

明らかになったこと

【アンケート調査から】

全体では、6 割から 7 割の学校が、外国につながる生徒の学習や授業に向かう態度、部活動への参加を肯定的に評価していた。一方で、7 割の学校が、外国につながる生徒は経済的に苦しく、進路に関して保護者の教育的関わりが少ないと回答し、2 割の学校が長期欠席/不登校がみられると回答した。こうした課題認識は、定時制高校でより強くみられた。同時に、定時制高校では、生徒全体にこうした困難がみられるため、外国につながる生徒の経済的困難と長期欠席は相対的には深刻に捉えられていなかった。

【インタビュー調査から】

「外国につながる生徒の学校での様子はどうか？」というオープンエンドの質問形式で、「言語力・学力」「学習態度」「友人関係」について回答してもらった。

1. 言語力と学力について

- ・ 外国につながる生徒の日本語力・学力が非常に多様であることが強調された。生徒を出身国で一括りするようなステレオタイプの語りは聞かれず、教員が一人ひとりの生徒の特性を捉えていることがわかった。
- ・ 日本の小中学校を経験せず、海外の学校から日本の高校に進学した生徒は特に日本語力が低いことへの懸念が示された。
- ・ 「日本語力がゼロの生徒」「日常会話はできるが、学習言語としての日本語力が不十分な生徒」について多くの言及があり、日本の教科の学力が厳しいことが強調された。
- ・ 教科の学力が低いことについては、日本語力の不足以外にも、授業スタイル、出身国のカリキュラムとの齟齬、出身国・日本の学校での学習機会の不足、障害がある可能性に言及があった。ただし、原因を十分に理解できないために有効な解決策を立てることが難しく、行政に支援を求めても期待通りにいかないことへの葛藤がみられた。
- ・ 日本語の問題をクリアすれば、基礎学力やポテンシャル自体は高い生徒がいるという意見もあり、外国につながる生徒に対する期待の高さがうかがえた。

2. 学習態度について

- ・ 出席、時間厳守、努力など日本社会の規範への従順さが教員の評価軸となっていた。アンケートと同様、「真面目」「努力する」といった肯定的な評価が多かったが、遅刻や欠席を問題視する発言もあった。

- ・ 学校が学ぶ環境を整備することで、生徒の学習意欲が向上するケースがあった。
- ・ 学校が生徒の文化的背景に配慮した学習環境を整備することで、生徒の学習意欲が向上するケースがあった。
- ・ 遅刻、欠席、課題の未提出は学習意欲のなさとして語られることが多かったが、一部の教員は文化の違いや生徒の家庭の経済状況と紐づけて理解していた。しかし、保護者とのコミュニケーションが難しいため、教員は十分な支援が行えないというジレンマも感じていた。

3. 友人関係

- ・ 外国につながる生徒同士、その中でも特に同じ出身国同士が集団として「かたまる」という認識が示された。各学校の状況を比較検討すると、「かたまる」のは、特定の国の文化的傾向ではなく、在籍人数の多さや個々人の状況による影響が大きいと考えられる。教員は、「かたまる」状況に理解を示しつつ、日本語力の上達につながらないという懸念を抱いていた。
- ・ 外国につながる生徒に対するいじめや差別、孤立化への言及も少数ながらあった。こうした事態が、教員によって十分に把握されていない可能性も考慮する必要がある。
- ・ 出身国にとらわれず、生徒たちが学校に「溶け込んでいる」という認識も示された。そのような学校では、①生徒の多様性を受容し、ケアする学校文化、②日本人生徒からの手助け、③部活動・生徒会・行事への参加が促されていることが明らかになった。

1. 外国につながる生徒の言語力と学力

1) 生徒の多様性

外国につながる生徒たちの日本語力や学力について尋ねると、一概にはいえない、大きなばらつきが見られる、という意見が全日制でも定時制でも聞かれた。在京枠校であるSZ5校では、「在京生はひらがなを読み書きできるくらい」のレベルで、まだコミュニケーションを取ることが難しい段階にある。一方、在京枠を使用せずに入学した外国につながる生徒の中には、日常会話には全く問題がない生徒もいる。在籍する外国につながる生徒の日本語力の個人差は大きいことがうかがえる。

別の在京枠校であるSZ6校では、「日本人よりできる子」も数名おり、大学進学に対する意欲も非常に高い生徒が存在することが語られた。一方で、日本語の上達のスピードや、基礎学力がかなり違うことも語られた。不登校になってしまう生徒もおり、すべての生徒が順調に学校生活を送っているわけではない。

在京の子たちはやはりなかなかうまくしゃべれないっていう子も実際はいるんですけど、1、2年前に日本に来たのになんかもうペラペラしゃべれる子とか、もう人それぞれなのでこんなに日本に長くいるのにどうしたとかっていうのは実際にいます。 (SZ6)

—結構、在京生の中でも学力っていう面でのばらつきが見られますか。
すごくありますね。先週卒業した 3 年生でいうと本当に学年 1 番とかを取ったり、勉強の
できる子がいたり。進級も危ない、本当におまけで卒業させてもらったみたいぐらい、
卒業だけで精いっぱいの子もおりますので、差は激しいですね。(SZ2)

このように、教員は外国につながる生徒の学力の多様性を理解していた。また、その多
様性を解釈する際に、生徒が出身国で受けた教育について想像を働かせている様子もみら
れた。

中国の子は明らかに向こうでよく頑張ってた子と、ずっと現地で放置されてたんだらうっ
ていう子が明らかなので。なんのケアも受けてない子に関しては、本当に簡単な英単語も
book とかも読めないし、わからないっていうような生徒が入ってくることもありますね。
—けっこう違いが大きいんですね。中国の場合は。
しっかり勉強も中国でしてきてる子は、かなりできるんですけども。恐らく現地でなん
のケアを受けずに来たんだらうなっていう子は、英語もほぼゼロの状態だったりする子も
いるので、かなり苦労します。(SZ2)

上記の語りに示されるように、今回のインタビューでは、外国につながる生徒内部の多
様性に言及されることが多く、ステレオタイプの語りはほとんど見られなかった。以下に
示すように、教員の中には、出身国別の言語力や学力の傾向を語ることに慎重な態度を示
す人もいた。この学校には中国、ネパール、フィリピンの生徒がそれぞれ 3 分の 1 ずつ在籍
している。各集団についてのイメージがあるかを聞いたところ、次のように回答があった。

—集団として中国の子はこんな感じとか、ネパールの子はこんな感じなど、先生方で話し
合ったりすることはありますか。
ありますけど、僕が聞いたら、それは何ていうのかな。外国の方とか外国文化を知らない
日本人の会話だと思って冷ややかに見てますね。日本にしか生まれて育ってない人がよ
く言うような会話を、教員でもするんだなっていう感じなので、それに関しては僕はコメ
ントはしたくないですね。平気で人種差別みたいなことを。
—それは、ちょっとステレオタイプの発言をちらほら聞くということですか。
そもそも国でまとめてコメント言うことが僕はナンセンスだと思うのでって思いますね。
あるとしたら、中国の子は漢字が分かるから漢字は勉強、必要ないねとか、そういう学力
のことに関しては話をすることはあるかもしれないですね。(T10)

今回インタビューに協力してくれた教員たちは、外国につながる生徒を教えた経験が比
較的豊富にあり、出身国によるステレオタイプを語ることは慎重であった。ただし、日

本語力については中国出身の生徒、英語力についてはフィリピンとネパール出身の生徒が秀でている、という言語に関する傾向についてはよく語られる傾向がみられた。

２） 日本語力

①「日本語ゼロ」で入学する生徒

外国につながる生徒の日本語力は多様であるという共通認識はみられた一方、日本語の日常会話も十分でないまま入学した者が多くいる、という報告が複数の学校の教員からあった。全般的に、どの学校でも生徒の日本語力の低さに苦労している様子が見える。

在京枠校の教員たちによれば、こうした生徒たちは来日直後の者で、日本の中学校を経験せずに高校に進学したケースが多い。SZ3 校の教員は、日本の中学校に通う経験をしないうちに高校に入学した生徒たちは、日本語について「かなり支援が必要」と話す。

（日本語が）できない子は、もう全く駄目なんで。かなり支援が必要ですよね。

—来日期間が浅い？

在京枠で受けるときには基本的に来日 3 年以内っていう枠ですよ。傾向としては、たとえば中学 1 年生のどっかの時点で来るとするじゃないですか。それで無理やりどっかの公立中学校に入るとするじゃないですか。そうすると日本語習得しないと困るわけですよ。だから習熟度は、そこそこある。ところが（海外の）現地校を出た子っているじゃないですか。そういう子は日本に来て、日本語のどっか指導してくれるところに入ったりするわけだ。でも、友達ができるわけでもなく、一緒に何か活動するわけでもないの、同じだけ日本にいたとしても、必要に迫られて中学校で無理やり通って日本人と一緒にいる子のほうが、いわゆる日常会話としての日本語は習熟度は高いと思うんですよ。話してるとそんな感じ。

（SZ3）

別の在京枠校である SZ6 校でも、日本語の会話力に乏しい生徒の課題が指摘された。

N3（＝日本語能力試験 3 級）を受験するレベルの子が大体で。でも、実際は本当に N4、N5 のレベルの生徒ももちろんいます。

—日常のコミュニケーションからしてかなり厳しい？

（在京枠を開始した）最初の頃は、本当にやり取りもかなり難しい生徒が、毎年数名はいるかという感じですね。

（SZ6）

ただし、在京枠の存在が周知されるようになってくると、より日本語力の高い生徒たちが受験するようになり、開始当初に比べると生徒の日本語力のレベルは向上したという。

定時制高校の場合は、日本語がほとんど身につけていない生徒の入学ルートは、在京枠校に比べるとより多様であることがわかった。日本の小中学校に通っていたが十分な日本

語力を習得できなかった生徒、日本の中学校に学齢超過のために編入できず、夜間中学校や地域日本語教室に通ってから入学した生徒、全日制高校に入ったものの授業についていけず、定時制高校に転学した生徒など、さまざまなケースがみられた。全日制と比べると、「**中学の成績や調査書の中身は問わないので、日本語力が低い子も入りやすい（T1）**」のが定時制の特徴であるという。「**全日制に入れる日本語力がない子たちがうちに来る（T1）**」という考察も示された。T17 校の教員は、外国につながる生徒の日本語力が「**一般的にはとても欠如している**」と話す。その一方で、高校入学後の日本語力の伸びは個人差が大きいという。

全般的には、やっぱり日本語力ですよ。それがとても欠如している。とても欠如してる
と一般に言っていると思います。それは一般的に言ってるんです。その先は、人柄による
と、環境によると思うんですけど、日本語をよく身に付けていくふうに行く場合と、あん
まり伸びないなというのに、色合いとしては分かれる感じですかね。 (T17)

どの学校でも、外国につながる生徒を指導する教員たちは、日本語力を身につけること
が卒業やその後の進路に直結することを強く認識している様子だった。同時に、日本語教
育を拡充することが難しいこと（☞6、11 章）、生徒に日本語力獲得の大切さが「**うまく伝
わらない**」ことなど、対応への苦慮がみられた。

② 日常会話はできるが、学習言語としての日本語力が不十分

日本語の会話には大きな問題はないが、授業についていくレベルの日本語力は不十分な
生徒が多いという評価も頻繁に聞いた。日本語の会話に問題がない場合、教員が生徒の学
習言語力の不足に気づかない場合もあるが、今回のインタビューではそのようなことはな
く、むしろ抽象的な学習言語が足りていないことへの懸念が度々示された。

私が担任してた子も小学生にいたんですけど、一応、日本語は話せますし、学習支援もや
ってないんです。（・・・）でもやっぱり抽象的な言語っていうので、ちょっと苦手って
いう感じ。発表とかも、あんまりしないです。 (T15)

具体的に学習言語の不足として指摘されたこととして、漢字やカタカナの読み書きがあ
る。また、Z1 校の教員は、外国につながる生徒も長い文章を書く課題を出すと、論理的に
つながっていない文章を書いてくることがあることを指摘した。そのため、エッセイの執
筆が求められる推薦型や総合型選抜の入試指導が難しくなったという。

基本、日常会話に関しては、大きな問題はないかなと思ってはいるんですけども。例えば
最近、大学入試での A0 ですか、あと、推薦型の入試というのが、学校推薦とか総合型選

抜とか名前は変わってるんですが、そういったところで小論文を書いたりですとか、自己アピールを書いたりですとか、そういったときに、この子は一体何を書いているんだろうってなる場合が多いです。長い文章になると全然、論理的につながっていない。こことこここの段落のつながりが、意味が分からない。自分が書きたいことだけ書いているっていう場合が多くて。そこを指摘しても、いまいち理解ができていないように見えましたね。

(Z1)

③ ダブルリミテッド

インタビューで主に言及されたのは日本語力の不足であったが、日本語力も母語力も不十分な生徒への懸念を示した教員が 1 名いた。この教員は以前、母語も日本語も運用力が十分に身についていない、いわゆるダブルリミテッドの生徒を教えた経験があるという。

外国籍の子は言葉の問題が一番大きくて、その中でやっぱり一番つらいのは、その子のもともとの母語であったはずの言葉さえも小学校レベルで止まってるっていう。前に勤めた学校で、すごく言葉が遅い子がいたんです。一生懸命先生を探して、取り出し授業なんかやったんだけど。中国語ぺらぺらの先生探してきて国語の先生の免許も持ってるして。その先生が中国語がどれぐらいのレベルかって測ったら「すごい低いです」って言って。

(Z5)

現在この教員が勤める Z5 校にも、「中国語も日本語も小学校レベル」にとどまっている状態の生徒が在籍している。時間や人材の不足から、「学校ではほとんどなにもできていない」のが現状であり、そのことに懸念を表していた。実際、こうしたダブルリミテッド状態にある生徒は少なからず在籍していると思われるが、あまり教員の意識に上がることがないといえる。ダブルリミテッドの場合、学力にも悪影響を与えることが指摘されている。そうした生徒の存在に気づき、適切な支援をしていくことが必要であろう。

3) 日本の教科についての学力

日本語力の課題と連動して、外国につながる生徒の中には、日本の教科学習についていくことが厳しい者がいるという指摘が多くあがった。生徒たちの教科の学力が低いことの背景として、①日本語力の不足、②授業スタイル、③出身国のカリキュラムとの齟齬、④出身国・日本の学校での学習機会の不足、⑤障害がある可能性が教員たちから言及された。

【①日本語力の不足】×【②授業スタイル】

・下の語りは、日本語力の不足に加えて、主体的に課題をこなしていかななくてはいけない授業スタイルが、授業についていくのを難しくさせているという教員の理解を示している。一斉指導で「ただただ授業を聞くだけで終わる授業」の方が、ついていきやすいと話す。

中国系の子だったので、日本語ができる中国系の子と基本一緒にいさせるようにして、日本語がうまくしゃべれる子が、ちょっと通訳代わりになってもらうぐらいで、なんとかなる子。でも、そういう子も、国語の授業はすごい厳しかったりとか。ただただ授業を聞くだけで終わる授業は、結構すんなり単位が取れるんですけど、課題をこなさないとか、1人でやれない系になると、手が止まってしまう。で、その授業の先生からは、全然課題やってくれないんだよみたいなお話を聞いたり、成績が厳しいですよっていう話を聞いたりはしましたね。

(T12)

【①日本語力の不足】×【③出身国カリキュラムとの齟齬】

・下の語りは、日本語力の不足に加えて、母国と日本の学習内容にズレがあることが学力の低さにつながっているという教員の理解を示している。

やはり、日本語の面で圧倒的に不利ですので、社会ですとか、理科ですとか、保健ですとか。とにかくそういう面では、不利な面はあります。そこでくじけてしまったり、テスト勉強できなかったりっていうことはあるので。障害のたびにうまくできないっていう感じですね。気持ちはあるんだけど、難しすぎてできないっていうふうに困ってるっていう子はたくさんいます。数学も国によって全然違うので、小学校の算数レベルができない生徒も、日本人にもいなくはないんですけども、在京生だと結構多い。そうする教員も生徒も苦労してという感じですね。

(SZ2)

【④出身国・日本の学校での学習機会の不足】

・下の語りは、生徒が出身国で十分な教育を受けていなかったこと、来日後も小中学校で母国のカリキュラムとのギャップを埋めるだけの十分な支援をうけてこなかったことについて、教員の理解を示している。そのため、高校では「学び直し」を重視している。

たとえば小学校の高学年ぐらいに日本に来た子は、日本語はできるんです、ほとんど問題なく。(・・・)でも、学力的にはちょっとブランクっていうのがあって。多分、小学校の5、6年生のときにきちんとやらなきゃいけないことが、日本語が分からないから内容が分かってない。それを中学校できちんとカバーしてきた子もいれば、その生徒のキャラクターもあるし、中学校の姿勢もあると思うんだけど、そっくり中学校でも抜けて高校に入ってきた生徒がいる。そういう生徒は、ここで学び直しっていうか、日本の生徒でそういう同じような生徒いるので、その子たちと一緒に学び直しをやってます。

(SZ1)

【⑤障害がある可能性】

・下の語りは、言語以外にも、知的障害の可能性があると教員が考慮していることを示している。ただし、「特に問題がない」という専門家の診断が下りたため、「特になにもケアできておらず」という状態にある。

あとは恐らく日本語が不自由なだけではなくて、そもそも知的なところが、あまり高校生活らしくない子もちょっと見受けられてて。でも、そういう子も外部というか、福祉につながうと思ったんですけど、福祉のほうでは特に問題がないっていうふうに言われてしまったので、特になにもケアできておらずっていうところですね。(T12)

今回のインタビュー協力者たちの多くは、教科学力の不振を日本語力の不足だけに帰するのではなく、出身国の文化や教育歴、日本の高校のカリキュラムや授業スタイル、障害の可能性も含む、幅広い視点から多角的に考察していたことが特徴的である。同時に、生徒の教科の学力がなかなか上がらず、授業についていけない場合、その原因がどこにあるのかを特定することに、教員たちは難しさを感じていた。また、原因を十分に理解できないために有効な解決策を立てることが難しかったり、行政に支援を求めても期待通りにいかなかったりした。このため、外国につながる生徒たちに十分な支援を与えられていないことに対する葛藤がみられた。

今回の調査で、外国につながる生徒の教科の学力に大きな課題はないと回答したのは全日制の2校であった。そのうちの1校では管理職から次のような話を聞いた。

今年のアンケートには、今中国語1人、それから加えて、1年生には中国語とネパール語だったかな、の子が1人ずついますけど、「日本語指導が必要な子」としては、東京都に上げていません。そういうふうな観点で、今見えています。少なくとも、もちろん授業で困ることはない。でも本当は、本当はですよ、社会の授業あたりは、つまり地歴、歴史あたりでは、かなり困ってるんじゃないのかなと私は思います。たとえば母国語での、その国の発音の仕方と、英語での発音の仕方、日本語で話す発音の仕方、みんな違いますから。そうすると、やっぱりかなり困ってるんじゃないのかなというふうには思われるんですけども。ちょっとそのあたりは、残念ながら拾い切れていないですね。教員は「(生徒たちは)わかってますよ、わかってますよ」って言いますが本当かなとは思いつつ、ちょっとそこが掘れてないというのが現実です。(Z4)

この語りからは、日本語指導が必要な生徒の実際の学習課題が、教育現場で十分に把握できていない可能性が示唆される。教員が「わかっている」と判断しても、生徒自身は困っていることを態度で示したり、教員に相談しないことは考えられる。その背景には、日本語で伝えられる力がないこと、日本人の教員との間に信頼関係が築けていないこと、教

員に相談することが「ふつう」ではない母国の文化などがあるだろう。さらに、今回「学力の問題は特にない」と回答した 2 名が管理職であったことから、実際に指導にあたっている教員は学力課題を把握していても、そのことがきちんと管理職に伝わらず、学校全体で共有されにくくなっている可能性もある。

4) 基礎学力とポテンシャル

上述のように、外国につながる生徒の日本語力と日本の教科についての学力が全般的に低いことが度々指摘されたが、その一方で、「日本語力を抜きにすれば」、基本的な学力を母国や家庭で身につけている生徒がいることも強調された。そのような生徒については、もともとのポテンシャルが高いため、日本語力が向上するスピードも速く、それに伴って日本の教科についての学力も飛躍的に伸びていくことが言及された。

たとえば、SZ1 校では、来日したばかりのネパール出身の生徒が、努力を重ねて日本語を早いペースで身につけ、高い学業成績をおさめ、卒業時には生徒表彰を受けたことが語られた。その生徒は母国でも優秀な成績を取っており、「日本語さえわかれば、ほとんどできている」と評価されていた。

その子は日本の学校に入ったのは、本校が初めてです。かなり真面目で勉強して、学力、高いです、基礎っていうのが。だから日本語さえ分かれれば、ほとんどできているんですね。今、大学に行ってますけども。最初は平仮名がやっとだった子が今、かなり日本語を理解してるんで、もともとのベースにあるものが違うんだらうって。実際、ネパールの中学校から取り寄せた成績表、むちゃくちゃいい成績だった。多分、この子はネパールにいたら本当に進学校に行って、もうちょっといろんな、ネパールでの進路選択の幅がある子なんだろうなっていうのを感じました。(SZ1)

他の学校の教員からも、「外国につながる生徒の中には、日本人の生徒よりも基礎学力が高い者がいる」、「日本語ができてしまえば学力的には上回ることが多い」といった語りが出た。T15 校の教員は、外国につながる生徒たちについて、「基本的には日本に来る前はそこそこ勉強してたんだらうな、普通以上だったんだらうなっていう子がほとんど」と話す。「日本人の生徒の方が発達障害を抱えていて、こんなにできないのかなって思うくらいできない」。一方、「それに比べると、日本語ができないだけでとても優秀な外国ルーツの子が入ってくる」という。ただし、日本人の生徒に比べて大きな課題が見えにくいので、「学校にとっては目立たない存在」になっているという。

外国につながる生徒の基礎学力やポテンシャルの高さが語られる際は、保護者の経済力、保護者や本人の教育熱心で勤勉な姿勢、勉強をサポートする家庭環境が整っていることなどが言及されていた。

中国から来た 2 人は、もう成績優秀者に入るぐらい、すごい勉強がよくできて。日本人の生徒よりも成績が良いくらい頑張り屋で。親御さんも JLPT の N1 とか取ってるみたいで。こっちで経営してたりとかする方みたいで。保護者会に来た雰囲気もちょうと違うっていうか。

(SZ6)

このように、教員の間には、日本語力だけで生徒の能力を評価するのではなく、出身国で身につけてきた基礎学力や、日本語力を差し引いたポテンシャルに注目するまなざしがみられた。そして、生徒たちがもつ能力を伸ばしていくためには、教員が日本語や文化の壁に配慮し、支えていくことの大切さも指摘された。たとえば Z1 校では、教員がイスラム教徒の生徒の事例を話してくれた。「日本語喋れない状態が入ってきた」が、父親が教育熱心で、本人も高い学習意欲を示して「あっという間に追いつきました」。最終的には、卒業までの 3 年間で日本語が非常に流暢になり、希望する大学に進学したという。教員は、その過程には「文化の壁」があったと認識する。

お父さんが、すごい Ph.D. も持たれてて、もう勉強に対して厳しかった。努力しなさいっていう、勉強しなさいっていうのを、家庭教育としてしっかり言う人で。その子は、もう 3 年の間にすごい（日本語が）べらべらだし、漢字とかは 10 級から始めて、上に 1 級ずつ上がっていった。英語はこの学校の子よりもしゃべれるし。数学なんかもちょうと勉強すればできるんで。なので、学力的にももう平均以上、クラスの中でもトップレベルでしたけれども、やっぱり文化の壁っていうのがありましたね。最初、クラスに入れる時に、私は自分の経験も使いながら、紹介とかいろいろ説明とかしながら、クラスの中に溶け込ませるというのをしました。あと、日本語支援は日本語支援員と一緒に。（・・・）その子は（イスラム教徒なので）お祈りがあるんで、お祈りの場所とかを決めた。学校内で、管理職ともいっしょに話聞きながらどこにしようかみたいな。「あなたの時間割はこうだから、何時何時にここを使います」とかっていうのを、全部やりました。

(Z1)

この事例の場合、教員が日本語指導員や管理職と協力しながら、日本語の支援や文化的な配慮を行い、生徒が学ぶ環境を整え、学校に溶け込ませていったことがうかがえる。外国につながる生徒が持つポテンシャルや学習意欲を支え、伸ばしていくためには、学校が「文化の壁」のような見えにくい障壁にも注意を向ける必要があるといえるだろう（9 章）。

2. 外国につながる生徒の学習態度

1) 肯定的な評価

アンケート調査では、外国につながる生徒の授業を受ける姿勢や学習態度を肯定的に評価する傾向が全般的にみられた。インタビューでも、外国につながる生徒は「真面目」

「努力する」という見解が、ほとんどの学校の教員から聞かれた。こうした評価軸からは、日本の学校において暗黙的に期待されている生徒像が浮かび上がる。

「真面目」な態度については、きちんと登校していることや、授業を集中して受けている様子などが言及された。特に定時制高校では、日本人の生徒と比較して、「外国ルーツの子どもは朝起きてこれないという不登校のタイプではない」「授業中の集中力がある」「提出物をきちんと出す」といったことを聞いた。

こっちの 2 年生の男の子も真面目ですね。勉強をこつこつしっかり、きちんとやる。私より字がうまい。きれいな字書きますね。(T17)

割合でいうと、ネパールの子たちのほうがよっぽど真面目に学校に来てる。日本人の子で長欠とか退学のほうが断然割合は多いです。(T4)

「日本語」の壁についてはたびたび言及があったが、日本語で苦勞している状況にもかかわらず、生徒たちが学ぶ努力を見せていることを高く評価している声も聞いた。

なかなか日本語がやはり難しいので、特に苦手な教科とかがある生徒が多くてですね。そこはかなりしんどいかとは思いますが。ただ、何とかしてついていかなきゃいけないっていう、単位を取って進級しなきゃいけない、卒業しなきゃいけないという気持ちはみんなありますので、比較的よく頑張ってるかとは思います。(SZ2)

また、「成績は全く振るわないけれども漢字テストにもものすごい努力をしている」様子や、日本語の課外授業を「自分たちでやりたいと言って、夏休み・冬休みも来ている子たちがいる」ことについても、教師は生徒たちを評価している様子だった。

生徒たちの学習意欲が最初は危ぶまれたが、学校生活の中で向上していったことに触れた教員もいた。T18 校にはフィリピン、ネパール、中国出身の生徒が合わせて 5 名在籍するが、入学当初からやる気がみられたわけではない。しかし、インタビューでは「最近勉強に非常に前向きになってます。これ私自身がびっくりしてます」という話を聞いた。その背景には、特別の教育課程を導入して、正式に教員から日本語を正規の授業として学ぶようになったことと、母語のできるボランティアとの交流を始めたことがあった。

—それは何が理由で生徒たちが学習に対して前向き、積極的になってきたお考えですか。やっぱり特別の教育課程の先生から日本語を正式に学んでいるということと、それからもう一つが、一緒に母語のできる学生さんが毎回来ていただくことになりまして。その学生さんたちとだんだん交流をすることで、とても生徒たちがいろんな意味で刺激を受けて影

響を受けて。そしてこの学生さん来るならまた来たいとか、非常に高い効果を上げることができていると思います。(T18)

この事例からは、外国につながる生徒の学習意欲は高校時代を通じて変化していくことが示唆される。学校が生徒の母語・母文化に配慮し、制度的に確立された学習環境を与えることで、生徒たちの学ぶ意欲を刺激することを期待できるだろう。

2) 否定的な評価

アンケートでは肯定的な評価が大半を占めたが、インタビューでは外国につながる生徒の学習態度や学業に向かう姿勢を問題視する声もあがった。言語力と学力と同様、学ぶ態度についても個々人でかなり異なる、というのが教員の意見として多かった。否定的な評価としては、遅刻が多い、授業をさぼる、学校に来なくなるといった行動が指摘された。

たとえば、Z5 校には「日本語も中国語も小学校レベル」の生徒が在籍している。校長は外部から支援員を雇って放課後日本語指導の授業を設けた。しかし、その授業に生徒が出席することは稀だという。

この子は日本語指導を外部指導員を雇って、放課後勉強する形を作るんだけど、サッカーやりたいからって行って日本語指導の先生をほっぽらかして部活に行っちゃったりとか (Z5)

日本語の課外授業をさぼりがちであるということは、T4 校の教員からも話が出た。特に、経済的に厳しい家庭の生徒は、アルバイトを多く入れすぎて授業をさぼる傾向があるという。在留資格が「家族滞在」などの場合は就労時間の上限があるが、「定住」や「永住」の場合はないので、ますますバイトにのめりこみやすい。教員は、高校生のうちに日本語を身につけられないと、卒業後の就職や進路に悪影響を与えることを懸念していた。しかし、生徒たちの側にはそうした危機感はなく、進路について「楽観的な子が多い」「ぼんやりしている」と指摘する。

割と楽観的なイメージがあります。2年生も、結構3年生が近くなってるんですけど、進路のことはまだぼんやりしてて、日本語指導もちょっとさぼりがちなんですけど。でもどの進路に進むにしても、日本語やらなきゃ駄目なんじゃないのみたいな話をしても、「大丈夫」みたいな。割とそういう雰囲気ですね。(T4)

SZ5 校では、学校全体で「国籍に関係なく、宿題を出さないし、遅刻も多い」。ただ、外国につながる生徒の場合、時間の感覚に関して文化的な違いも影響しているのではないかという考察を教員はしていた。

どの子にしてもそうなんですけど、やはり時間守るとかっていうのは苦手です。「間に合ったからいいでしょう」とか。そういうのはどの国でも実際あって。日本の子たちでも時間守れない子はいますけど。ただ、真面目にしっかりと学校に残っている子、ちゃんと卒業した子たちは最終的には時間守んなきゃいけないっていうのも分かるようになったし。中国ではよかった、ネパールではよかったっていうのは日本では駄目なんだっていうのはだんだん勉強はしていったのかなっていう気はします。やっぱり一番は時間とか、それから何々を守るとか、みんなでせーのってやる時に合わせるっていうところを。(S25)

上記の語りに表れるように、教員たちは「学校にきちんと来る」「授業にきちんと出る」「時間を守る」「遅刻をしない」といった、日本社会で重視される規範に生徒が従えているかどうかを重視していた。外国につながる生徒の中には、そうした規範を身につけられない者がいることが指摘されており、問題とされていた。こうした生徒たちの態度は学習意欲のなさ結びつけられたりもしたが、上記のように、文化の違いとして理解する教員もいた。

ほかにも、学校を長期欠席している生徒について教員が次のような見解を示していた。

文化が違うというか、教育、学校に対する文化が違うので、保護者の方はあまり子どもを学校に行かすことに重きを置いていないでいたり、コミュニティーのつながりのほうが大事なので、そちらを優先させたいというのがあったり、そういうのはあるかもしれない。—具体的なエピソードとかございますか？
コミュニティーに引っ張られちゃって、なかなか子どもが学校に来られない。前任校で多かったのはあれですね、(中国に) 帰国しちゃってそのままそちらのお正月は長めだったら、ずっと長い間そこにいなきゃいけないみたいなものがあるんですけども。それから「おまえ、学校に行って大したこともしていないんだからちょっと家の手伝いしなさい」というような形の、学校にあまり重きを置いていないですから、あるんですね。(T1)

このように、教員の中には生徒の母国とのつながり、家族の教育観・子育て観やコミュニティーとのつながりを考慮して、生徒の遅刻や欠席の多さの背後にある事情をくみ取ろうとする者もいたことは特筆に値する。ただ、そうした事情をある程度理解していても、保護者とのコミュニケーションがとりづらいことから(☞10章)、積極的に子どもや保護者に働きかけて、登校や時間通りに授業に出席することを促すことはなかなかできていなかった。家庭訪問や、通訳をつけての面談を試みたが、保護者には会えなかったことが多い。

3. 外国につながる生徒の友人関係

教員の視点から、外国につながる生徒の友人関係はどのようにみえていただろうか。インタビューからは、日本人生徒に「溶け込んでいる」という意見もあれば、日本人生徒との間のつながりはあまりみられず、同じ出身国の生徒同士で「かたまっている」という見解も聞いた。

1) 「かたまる」

在京枠校や、非在京枠校でも外国につながる生徒が比較的多い学校では、生徒たちが「かたまりやすい」という声を頻繁に聞いた。在京枠校では、「在京生」という呼称が日常的に使われていて、「在京生」を対象とした授業が設置されているため、物理的・認識的な境界線が学校内に作られる傾向がみられる。

しかし、在京枠の制度がない学校でも、自然と同じ出身国同士の生徒がかたまる傾向が報告された。たとえば、T2 校には中国またはネパール出身の生徒が多いが、教員は中国出身の女子 3 人がよく一緒にいる光景が目にとまると話した。行事や部活動に 1 名が参加しないと、他の 2 名も参加しないことが起きやすい。一方、ネパール出身の生徒たちはばらばらに行動する様子がみられ、つながりがあまり深くないという。

中国出身の生徒たちが、フィリピンやネパール出身の生徒と比べて「かたまりやすい」という声は複数の学校の教員から聞いた。

中国の子たちなんかは、結構組む。中国の子たちだけでグループをつくるので。(・・・)
フィリピンの子たちなんかは部活動とかも入るので、だから、もう全然ばらばらになって楽しんでいますが、中国の子たちは、比較的中国の人だけで集まります。(T6)

かなり明確にはっきり社会性と言っていいと思うんですけども、日本の教室に溶け込みやすいのは、ネパールの生徒みんなそうかな。文化的になんかあるんですかね。教室などであまり評判がよくなくなっちゃうのは、中国系の生徒。やっぱり、とりあえずサークル作っちゃうんで。そこは誰も入れなくなってくると、教員も入れないので。そうなると対処できないことが多いかなっていう印象ですね。それは、多分、たまたまそういう事例が多かったにすぎないと思うんですが。とても開放的で社会性のある、中国からの留学生とかもいますので。だから一言で言えないと思うんだけど、日本と中国の政治的な緊張関係とかも、いくらか影響を与えているような直感がしてましたね。(T17)

上記の教員は中国と日本との国際関係や中国の文化的特性が、中国出身の生徒を学校内で集団として結束しやすい状況を生んでいるのではないかと推察している。出身国でかたまる行動の背後要因については、生徒の意識調査も含めたより深い調査と分析が必要である。今回のインタビュー調査でわかることは、同じ出身国でかたまる傾向は学校ごとに違いがあり、中国出身の生徒に限った現象ではないということである。

たとえば、T13 校では、フィリピンの生徒がかたまりやすいとが報告された。

やっぱり自分たちの国で集まってますよね。休み時間なんかにね。自分たちの母国語で、ぺちやぺちやしやべってますよね。
—そうですか。それは特にこういう子たちがかたまってるとか、何かそういう傾向はありますか。
3 年生だったら 9 人いるんですけど、女の子が多いんですけど、その女の子が集まって話していったり。あと、ほとんど日本人の生徒とは話さない人もいますね。
—国籍ごとに集まる？中国の子たちとか、フィリピンの子たちとか。
国籍ごとに。フィリピンの子たちとか。 (T13)

SZ5 校では、ネパール、中国、そしてフィリピンをはじめとする英語話者たちがそれぞれグループをつくっているという。

ネパールはネパール、中国は中国、それ以外の生徒たちは英語で話せるから何とか、フィリピンとか、ほかの国中心で英語を話せる生徒とかは一緒に居たりしています。
—日本人との関係性はあまりない感じですか。
なくはないですが、すごく仲がいいみたいな感じはないです。中にはいますけど、一般的には、日本人は日本人でという感じです。（・・・）休み時間とかになると教室こえてみんなでお互い会ってるので。だから、廊下とかだと日本にいるのか外国にいるのか分からない状況にはなります。こっちで中国語、こっちでネパール語、こっちで英語って、そんなことでやり合ってるので、いながらにしてグローバルです。 (SZ5)

同じ出身国や共通言語である英語を話す生徒が「かたまる」傾向について、教員たちはどのように考えているのだろうか。

教員たちからは、母語で話せる友達がいることが生徒の安心感につながっている、日本の学校での不安やストレスを軽減する方法として理解できる、という意見が出た。特に、コロナ禍で学期間が明けた後に同じ出身国同士の生徒が母語で話している状況については、生徒のストレスへの配慮が示された。

母語で話すっていうのは、すごいストレスは下がるのかなと思うんで、いわゆる緊急事態宣言なんかが出て休校になったりとか、分散登校になったときがあったんですけど、それが終わって学校、来ていいよってなったときには、あれって。なんか廊下なんかで、タガログ語会話グループがあって、ネパール語会話グループがあって、ちょっとこの子たち、クラスも学年も違うのになぜってというようなのがありましたね。 (SZ1)

また、SZ5 校では、同じ出身国の生徒が親しくなり、日本語も母語もできる生徒が日本語のできない生徒の通訳を務めてくれることが「学校の良さ」として語られた。

やはり母国語、自分の言葉をしゃべれる友達がたくさんいるっていうその安心感は実際あると思います。で、われわれ教員も、日本語がうまく伝わらない A 君がいても、日本語上手な B 君がいればちょっと伝えといてっていう、その母国語でやり合ってもらって確認してもらっていることもできるので。（・・・）生徒同士も安心できると思うし、教員の側も、こいつに伝わらないんだけどちょっと言っといてっていうので、ダブルで話ができるっていうところは人数が複数外国籍の子たちがいるっていう良さではあるなと思います。

(SZ5)

このように、教員からは同じ出身国同士の生徒が助け合い、安心できる居場所を作り出していることの意義が語られたが（9 章）、一方で、生徒が母語で会話している内容は教員に分からないので、かたまりすぎると生徒が悩みを抱えていても教員が対応できないことへの懸念も語られた。

僕の感覚では、ネパールの子たちが増えてきた弊害というか。今の 1、2 年生の子たちは、何人かネパールの子がいるんで、どうしてもその子としゃべってしまうし、分からないところも、赤信号みんなで渡れば怖くないみたいな、ちょっとそういうふうに、易きに流れてしまってる傾向はどうしてもあるのかなというふうに、ちょっと見えますね。だから、母語でなるべくしゃべらないでっていうのも、日本語学校では言われてるんですって、外部人材の先生に教えてもらってるんですけど。でも、なかなかそこまで学校として強制するっていうのは難しいところがある。

(T4)

もうひとつ示された懸念は、かたまる傾向が顕著になると、日本人生徒と日本語で交流する機会が減り、生徒たちの日本語の上達が妨げられることである。教員は、日本人と交流が多い生徒ほど、日本語の向上が早いことを認識していた。

このネパールの子なんかは、もう日本人の子とばっかりいて。連絡があるから在京の子を呼んでも、忘れて帰っちゃったりとかして。すごい、やっぱそういう子は日本語の伸びは早いです。（日本人の生徒に）助けてもらってるのかな。ただ、やっぱり、とはいえ、必要な時はちゃんと自分は在京で呼ばれたら来るとか、必要な支援を呼びかけてる時はちゃんと来てほしいなと思うんですけど。あとはほかのネパールの男子はちょっとくつついちゃってますね。もう授業があると廊下に来てワーワーって 2 人でネパール語で話して。

(SZ6)

ネパールの生徒が多く在籍する T4 校でも、生徒たちが学年を超えて集まり、母語で話し合っていることが認識されていた。教員は、日本人生徒と交流して日本語を話す機会を増やしてほしいという願いをもっているが、母語の使用を禁止して日本語使用を「学校として強制するっていうのはなかなか難しい」と話した。

このように、教員は外国につながる生徒たちが仲間内で母語を使うことに複雑な気持ちを抱いていたといえる。ただし、教員はその弊害に懸念を示しつつも、母語の使用を校内で注意しているという事例は今回の調査では見当たらず、一定の理解を示していた。

2) いじめ・差別

少数の事例ではあるが、日本人生徒と外国につながる生徒の間のトラブルやいじめも報告された。ある全日制高校の教員は、「**今年の 1 年生は特にマウンティングしたがる。俺の方が喧嘩強いぜって言って**」という状況があると話した。この学校では以前、中国出身の生徒と日本人生徒の喧嘩が起きたことがあった。教員は、中国の文化的特性や言語によるコミュニケーションが、喧嘩の要因になっているのではないかと考察していた。

やっぱり中国の大陸の子って侮辱されたり何かするのに対してすごく敏感だし、そうなる
と、やるかやられるかっていう感じの激しい感情になっちゃいますよね。それは前任校の
時もそうでした。必死で止めないと。もうはさみを懷に持っててけんかしに来ますから。
刺すか刺されるかぐらいの世界で。そういうところじゃないんだって言って。
—なるほどそれは大変ですね。

それとか、言葉とか何とかで分からない、行き違いみたいなものになってしまったりとか。
あえて外国籍の何々人だからっていうようないじめ方はないんだけど、やっぱり言葉が十
分に通じないとか「よく分かんなかったぞ。今の何だ？」みたいなもののトラブル。

また、人種差別的な言葉が日本人生徒から直接発せられるのを目撃したことがあるとい
う教員もいた。

高校生同士なので、差別的なというか、良くない言葉を書いたりすることもある
と思います。それが結果的に差別的な言い方になったりするという場面には、結構出くわ
したことはあります。たとえば、日本人の子たちが、「ネパール人、何とかなんだよな」
みたいな、正確には忘れましたが、「ネパール人、臭いんだよな」みたいな、良くないこ
とを言っているのは聞いたことがあります。すごくいろんな生徒が居て、いいことだと思
いますが、反面、普段から確かにクラスの中でうるさかったりするので、反感を持ってい
たりします。そのグループとしてその人たちが居るから、そういうグループに対する反感

を持っていたりする生徒が居たりもするのかなと。変に差別を育てている部分もあるかもしれないので、それはちょっと良くないなと思っています。(S25)

前述のように、在京枠校では、「在京生」の制度的境界が強調されやすく、出身国や言語別に在京生がかたまる傾向がみられる。そのような状況では、グループ同士の敵対意識が強まり、日本人生徒から差別的な発言が出たりする。

また、肌の色について差別的な発言を聞いたことがあるという教員もいた。この学校では人権教育に力を入れ、そうした差別に関しては厳しく指導をしているという。

肌の色がちょっと違って、ほかの生徒に、「外人、外人」みたいにはやし立てられたり、そういったこともたまにあるので、人権的な教育というか、そういうのは教員もすごく気を張っているようなところがあります。

—やっぱり肌の色は結構分かりやすいものになりますか。

そうですね。そのときは、言った生徒に対しても担任から指導を入れたり、過去、そういうのはありました。本校に限りませんが、ここ2、3年でもありましたね。(Z2)

この2名の教員を除いては、校内で外国につながる生徒に対するいじめや差別を目にしたという者はいなかった。日本人生徒との境界が見えやすい在京枠校でも、「在京生に対するいじめは聞いたことがない。生真面目でやさしい子が多いから余計なことは考えないんでしょね(SZ3)」「外国ルーツの子がいて当たり前の環境になっているから居心地がいいのではないかな(SZ1)」という発言もあった。生徒の関係性に対する教員の認識はさまざまであり、いじめや差別の実態は生徒の経験にもとづいて、丁寧に明らかにしていく必要がある。

3) 孤立

いじめや差別を受けているわけではないが、外国につながる生徒の中には友達関係がみられず、一人で孤立しているような者もいることが教員から報告された。SZ6校では、外国につながる生徒が多く在籍するが、友達がなくて一人で行動している様子の生徒もいるという。

どこの国か分からないんですけど孤立してるなっていうのは思ってて。この間も成績会議があるから、きょうはみんな1時に完全下校だよっていうこと伝わってなかったらしくって。ホームルームの先生、言ってるんだけど。それで1人うろうろしてたらしいです。誰もいないみたいな。そういうことがたぶんいっぱいあるんだろうな。友達がいないから。いつも1人でいるんですよ。

—ちょっと孤立しちゃってる子が。

そうですね。やっぱり言葉ができないから。周りの子も意地悪してるわけじゃないけど、話がつながらないのかなと思ったり。(SZ6)

この教員は、日本語ができないことが孤立してしまう原因の一つではないかと考えている。小学校では教員が生徒の友達作りに配慮する行動がみられるが、高校になるとそうした教員の対応はほとんどみられない。友達との関係づくりは生徒自身に任されており、日本語でコミュニケーションができない場合、日本人の友達がつくりにくい状況が生まれていることがわかる。

4)「溶け込んでいる」

外国につながる生徒の間に「かたまる」傾向がみられることを述べたが、反対に学校になじみ、日本人生徒とも友人関係を築き、学校に「溶け込んでいる」という意見も多く聞いた。先述のように、外国につながる生徒が多い学校では、出身国別に「かたまる」傾向は強くみられるものの、常にかたまっているわけではなく、「溶け込んでいく」様子についても言及された。また、外国につながる生徒の在籍数が少ない学校では、かたまるほどの人数がいらないため、「溶け込んでいる」という語りが多く聞かれた。

たとえば、Z1 校では、教員によればきちんとカウントしていないが、少なくともダブルの生徒が数名在籍している。その生徒たちは、「人気者」「ユーモラス」「ムードメーカー」「明るくはきはきしていて良い子」「周りに友達がいるタイプ」であり、「かなりちゃんと溶け込んでいる」ことが強調された。

日常生活の中では、本当に溶け込んでいますし、結構、人気者なんですよ。ユーモラスですし、クラスの中でもムードメーカー的な存在で。すごくいい子なんです。なので、あまり、普通に生活してる分には何も感じないといいますか、むしろいい子っていう。本当に明るくて、はきはきしてて、いい子でもあるんですけど、やはりちょっとペーパーテストで「あっ」てなる。もちろん、そういうフィルターがあるから「あっ」てなってるかもしれないんですけど。でも、日常生活だけだと多分、（外国にルーツがあることは）何も気づかないと思いますね。むしろ、いい子だと思います。(Z1)

生徒が出身国の背景に関わりなく色々な生徒と関係を築き、学校に「溶け込んでいく」プロセスにはどのような要素が関連しているだろうか。インタビューから明らかになったこととして、(1) 生徒の多様性を受容し、ケアする学校文化、(2) 日本人生徒からの手助け、(3) 部活動や生徒会への参加への促し、をあげることができる。

① 生徒の多様性を受容してケアする学校文化

外国につながる生徒が「溶け込んでいる」学校の特徴として、外国につながる生徒に限らず、さまざまな特性をもった生徒に対して教員が丁寧なケアを行っていることがあげられる。それは、不登校や障害といった背景を、生徒の多様性として受容し、ケアする学校文化といえる。

たとえば、Z3 校では外国につながる生徒のほかに、不登校や発達障害などの背景がある生徒が入学してくる。教員はそうした多様な背景や特性のある生徒たちに対して「丁寧に対応」することで、「なかなか（授業に）参加できなかった子たちができてる」と話す。

—（貴校では）学力的にも学校適応っていう面でも、なかなか厳しい生徒さんが多いという。

そうですね、はい。ただ、そういう子たちが集まっているので、逆にここの学校に来て、アンケートを採ると学校は楽しいと。

—居心地がいいっていいことですか。

そうですね、はい。

—どこに居心地の良さを見いだしてる様子ですか。

一つは、勉強のレベルがゆっくりなところと、それから発達に問題を持ってる子たちっていうのは、同じような感じの子とすごく肌で感じるというか、そういうところで、いやすいのかなっていう感じです。それと、先生がたがすごく丁寧に対応していただけるんで、今まで中学校で、授業でもなかなか参加できなかった子たちが、できてるってところで。そこは楽しいみたいです。授業がわかるって言ってます。（Z3）

この学校では、外国につながる生徒が孤立したり、集団でかたまったりすることはみられないという。その背景には、「外国につながる生徒」や「日本語指導が必要な生徒」といったカテゴリーでのみ生徒を把握せず、一人ひとりのニーズに丁寧に対応しようとする教員からの働きかけがあると考えられる。

また、外国につながる生徒も日本人生徒が共に学ぶことが「当たり前」であることを強調する教員もいた。T6 校では約 2 割の生徒が外国につながる生徒であるが、日本人生徒と外国につながる生徒は「普通に」交流していると話す。

—学校の中で日本人生徒と外国人生徒は友達関係で交流することって。

もちろんあります、普通にあります。本当に当校は人数が多いので、今日あたりなんかもちよこちょ歩いていれば必ず会います。なので、生徒も普通に、全然自然に居ます。全然何も関係なく、外国の生徒だけじゃなく、日本の生徒たちも普通に学校生活を送っています。それが当たり前のような形ですから。（T6）

この学校には外国につながる生徒への支援に携わる委員会が設置され、日本語指導などの拡充がめざされているが、そうした生徒たちをことさら「**区別することはしていない**」という。生徒たちの特別のニーズに配慮してケアする一方で、かれらを「日本語ができない生徒」というレッテル貼りを避けている。教員はこの学校では、「**多文化があたりまえ**」と話したが、個々の子どもたちの背景や特性に配慮したケアと同時に、そうしたケアを特別視させない工夫が、外国につながる生徒が学校を居心地よく感じ、そこに溶け込んでいくために必要であると考えられる。

② 日本人生徒からの手助け

外国につながる生徒が溶け込んでいる学校では、日本人生徒が積極的に日本語のわからない生徒を手助けし、次第に仲良くなっていく様子をよく聞いた。「**面倒見のいい**」「**優しい**」日本人生徒の存在が助けになっているということが言及された。

1年生は、割といい感じですよ。面倒見る日本人の生徒がいるっていう感じで。面倒見のいい生徒と、うまくコミュニケーション取れてるかなっていう。（・・・）日本人の生徒もいろいろ事情抱えてるケースがあるんですけど、だからこそ、そうやって困ってる人に優しいのかなっていうふうにも感じるんですが。（T4）

在京枠校では、外国につながる生徒がかたまる傾向もみられたが、前述のように同じ出身国の生徒と気が合わない生徒もいる。そうした生徒は日本語が分からないために日本人生徒とも友達になることが難しく、孤立しがちである。SZ6校には、そうした生徒がいたが、やがて「日本人の優しい子たち」がその子を手助けするようになり、少しずつ友達が増えていったという話を聞いた。

こうした日本人生徒からの手助けは、教員が指示を出しているわけではなく、生徒自身が自発的に行っているものである。こうした「**面倒見のいい**」「**優しい**」生徒が近くにいる場合、外国につながる生徒は日本人生徒と友達関係をつくりやすい。

③ 部活動・生徒会・行事への参加

さらに、部活動や行事を積極的に取り入れていくことが、生徒同士のかかわりを増やしていくことにつながるといった意見もあった。

—在京枠で入った子たちは、在京生で固まってるのではなくて、日本人生徒とも一緒に過ごしてますか？
人による。やっぱり在京生だけでくっついちゃったりすることはありますけどね。でも部活やってる子なんかは、くっつけないから。みんなでやってたりしてるんで、それを増やしたいなと思ってるんですよ。

—ネパールの子たちが人数も多い分、くっついたりとかってというのはありますか。
昼休みなんか、よくくっついてますよね。一緒にご飯食べたりとかしてね。（・・・）な
かなか混ざんないんだけど、行事で一緒に何か行事をやるとか、文化祭とか体育祭とかや
るとか、部活、一緒にやるとかっていう、そういうものがあるといろいろかかわりが増え
てくじゃないですか。そのほうが日本語の習熟度も上がってくるだろうし、日本人とのい
ろんなお互いの文化とかそういう理解するタイミングにもなるから、絶対そのほうがい
いと思うんだけどね。（SZ3）

部活動や生徒会、文化祭、課外授業への参加は、外国につながる生徒と日本人生徒が交
流を深める機会になるという発言は他の教員からも聞いた。高校では直接教員が生徒の人
間関係に介入することは小中学校段階と比べて少なくなるが、生徒が同じ目標に向けて何
かを一緒に行い、インフォーマルな関係性の中でお互いを理解していく機会を多く設けて
いくことが、どの生徒にとっても居心地のよい学校を作っていく上で重要であろう。

一方で、そもそも定時制高校では部活動や生徒会があまりさかんではなかったり、外国
につながる生徒はバイトで忙しいので部活動に参加しない傾向がみられるといった話も聞
いた。また、コロナ禍で学校が閉鎖され、休校が解除された後も時間割の短縮などで部活
動や生徒会活動、文化祭などが制約される期間が続いた。コロナ禍は教員と生徒、また生
徒同士が授業外で交流する機会を減らし、外国につながる生徒が日本の学校に溶け込むこ
とを阻害する要因になった（☞12 章）。外国につながる生徒が出身国別にかたまることが
固定化したり、一人で孤立したりすることを避けるために、学校は生徒同士がお互いを理
解し合える場を積極的に設けていくことが必要であると考えられる。

3 章 外国につながる生徒の把握

金 侖貞

明らかになったこと

【アンケート調査から】

日本語指導の必要な生徒を把握する方法においては、「普段の学校生活の中で判断」、「本人または家庭からの申告で判断」が最も多い結果であった。アセスメントを行う学校は5校と少なく、担任が判断することが多かった。

外国につながる生徒の国籍に関して、大まかに把握している学校（26校）が最も多く、全員把握している学校（14校）を含めると、8割の学校が把握していることが分かった。その方法としては、入学時の書類や面談、在留カードの提示、日々のやりとりなどの順で行われており、全体的な傾向として定時制が全日制より多かった。在留資格の把握においても、同じ傾向がみられ、全日制では把握している学校が7校と少なく、把握していない学校が半数以上の一方で、定時制では8割の22校が把握していた。把握方法は、国籍把握と同様に、生徒との面談、在留カードの提示や入学時の書類などであった。一方、日本国籍を有する外国につながる生徒については、親の出身国を大まかに把握している学校が最も多い回答であったが、外国籍生徒より把握されていない。

在京枠と定時制においては、様々な方法から生徒の把握が試みられていたが、正確に把握されていない学校の状況が浮き彫りとなった。外国につながる生徒の学びや進路保障のために、把握に関するガイドラインの設定の必要性などが指摘された。

【インタビュー調査から】

インタビュー調査でも、在京枠や定時制において把握が進んでいる状況がみえてきたが、必要な支援を行うために様々な方法を駆使しながら工夫している様子がみられていた。以下、主に明らかになったことである。

1. 日本語指導が必要な生徒の把握状況

教員の判断や普段のやりとり、テストなどのアセスメントの使用、生徒の希望や自己申告をもとに把握している傾向がみられていた。

2. 外国籍生徒の把握状況

在京枠校は入学前の段階から生徒の情報を把握し、定時制校は生徒の進路に関わっているために国籍や在留資格の把握が進んでいた。生徒カードなどの書類や個人面談の機会などを使って、外国籍生徒に関する情報を把握していた。

3. 日本国籍をもつ外国につながる生徒の把握状況

外国籍生徒に比べて、なかなか把握が難しい状況がみられていたが、日常のやりとりや調査表に保護者のバックグラウンドを書いてもらうことなどで把握している学校の事例が語られた。

4. 外国につながる生徒の把握における課題

必要な支援を行うために生徒に関する情報を把握することは非常に重要である。しかし、日本語指導に必要な生徒の把握において、ガイドラインがないために、判断する教員によって日本語指導が必要な生徒の定義が異なったり、把握が進んでいない。また、国籍や在留資格の確認が個人情報や人権に対する侵害だと考え、把握に躊躇する教員もいた。上記のような現場の課題を解決するために、把握に関する教員の共通理解を進めるとともに、把握方法や基準などのガイドラインを明確に提示していくことが求められる。

1. 日本語指導が必要な生徒の把握状況

日本語指導が必要な生徒をどのように把握していくのかについて、アンケート調査と同様、アセスメントを使う学校は少数の事例にすぎず、生徒との面談や担任の判断などを通して「取り出し」や日本語関連授業をとることを決めている学校が多かった。文部科学省の「日本語指導が必要な生徒」においても、日本国籍を有する生徒の数が増加しているが、学校現場においては、外国籍の生徒に比べて日本国籍で日本語指導が必要な生徒の把握に苦勞している様子が語りからみえてきた。

1) 教員の判断による学校

定時制の T16 校では、日本語指導が必要かどうかは、国籍で判断せず、個人カードを使いながら、面談を通して教員が判断していた。つまり、「日本国籍だけでも、少し日本語が怪しいな」というところで取り出しに入れている生徒も居るわけ」で、「基本的に面接をして、担任と高校の教員で判断して、生徒を入れ」るようにしている。ダブルの生徒の場合は、「説明会のときとかに名前で、で、会話もするので、仮に片仮名の生徒でも全然ペラペラの生徒も居るわけなので、そこら辺は私たちのほうで、『この生徒は取り出しの授業が必要な』とかというのは判断」している。

個人カードみたいので質問して、「この子は取り出しが必要かな」とかというのを私たちが判断しています。ただ、日本語がどんどんうまくなっていく生徒に関しては、本体というか、いわゆる一般の日本人の授業に、高校に戻します。(T16)

別の定時制の T13 校では、1 年生の 1 年間だけ日本語指導を行っており、日本語指導の専任の講師を東京都に申請をする必要がある。だが、生徒は入学前であることから、中学校か

ら情報を収集している。

一人ひとりの生徒について、申請するときに、この生徒はこうでって書くんですよ。だから、中学校からお聞きしたりして、この生徒はあんまり読み書きができないから、とか書いて東京都に申請すると。（・・・）もう入学前にそういう申請を出すもんですから（・・・）だから、中学の先生とコミュニケーションを取ったりして（います）。（T13）

生徒が少ない定時制のT2校は、日本語指導をしている教員が把握している状況で、必要そうな生徒に「声をかけ」て、「自分で、『やる』と言って来る子たち」が受けている。

生徒が●●名しか居なくて、私は来て2年目で、国語の授業を全部見っていますが、そうすると、肌感覚で必要か必要じゃないかというのを感じるぐらいです。なので、把握にしても、都立は学校調査…、何でしたっけ、生徒調査みたいなのがあって、そこで統計とか採っていますが、特に、それを見たりは、確認をしたりとかは特にはしていません。国籍いかん問わず、必要であれば、やっているという感じです。（T2）

2) 普段のやりとりで判断している学校

一方で、T14校では、普段のやり取りの中で把握している。しかし、1年生のときから教員が意識的に取り組んでいる。

本当に、明確なテストとか、そういうのはないんですけど、普段の会話であったりとか、あとは実際にテストやったりとか、授業をやってる中で、困難があるかなと見受けられる所からも判断してるところが、多分、現状かなと思いますね。（T14）

在京枠校のSZ5校では、「授業とか通常の会話とか」の日常のやりとりだけでなく入学の入り口の段階から在京枠の生徒を含め、日本語指導が必要な生徒を把握している。

そういう本当に日本語が苦手な子っていうのは、入学前に宿題等とかでも分かりますし、あとは手続き。入学の手続きとかする時に、どれだけしゃべれるかなとか、理解してるかなっていうのも測れるので、そういうのもいろいろ教員が話しながら。この子、外国籍だけどペラペラだねとか、この子、意外と厳しそうだねっていうのは、そこでも判断できるので。まず入り口で判断できて、試験始めてとか、授業始めて分かってって、そういう順番で得意・不得意（を判断しています）。（SZ5）

インタビュー当時、日本語支援体制の整備を課題として考えているSZ1校では、日本語指導の場合、「国籍に関係なく、日本語指導が必要と自分が思ってる生徒であれば来てねとい

うこと」にしているために、「国籍は日本なんだけども、いわゆるルーツ」の生徒が分かり、そこから「よく話してると、ちょっとイントネーション、違ったり」するところで、ダブルの生徒たちのことが「何となく分かるので、集めてると言えば集めてるといっか、ピックアップして」いる。ほかにも、自分から日本語指導が必要であるといわない生徒であっても、必要であれば、教員から声をかけることもあり、いくつかの方法を併用しながら、日本語指導が必要な生徒を把握している。

3) 日本語力を測定している学校

在京枠のSZ6校では、入学時に日本語のプレイスメントテストを実施している。筆記テストと面接で日本語を把握しているが、大学との連携で実施してきた筆記テストは、3年間の連携が終わりを迎えるので、今後の実施に向けて研修を行う予定である。

今は外大さん（東京外国語大学）が全部やってくださってて。新入生説明会で、保護者と本人たちが来るんですけど、その保護者向けに説明をしてる時にちょっとほかの部屋に新入生は呼んで、筆記と面接を。（・・・）面接は教務主任が1人入っただけなので、ほかの筆記テストとか、もう一切われわれは関知してなくて。セッティングとかも全部、外大さんがやってくれて。結果出したりとか、この子は上級で、中級でとか、クラス分けとかも全部やってくださってて、今。なので、来年どうしようっていう感じで。そのプレイスメントテストの引き継ぎの研修もこれからやってもらう予定なんですけど。（SZ6）

同じ在京枠のSZ4校は、日本語能力を判断するために、学校独自の「アセスメント」を「入学時には必ずまず」実施し、「（日本語指導を希望して）やりたいっていう子がもしあれば、対応し」ている。そして、日本語の教員からの情報は教務や副校長などとも共有し、「定期的に、プレイスメントテストとか行われたときの結果などと共に話を受けているっていう状況」である。

SZ2校では、在京枠で入ってくる生徒（在京生）は日本語指導を受けている生徒となるので、1年生必須の日本語支援の授業を「強制的に取らせてるという形」をとっている。そのため、プレイスメントテストを実施している。

入学時に日本語の簡単なプレテストを、新入生説明会ですね、入学式の少し前に実施をして大まかに測るようにはしています。（SZ2）

ただ、アンケートでDLA（対話型アセスメント）を使っていると回答していたT6校は、そのDLAについて使いにくいという指摘をしていた。「どういうふうにして判断したらいいものかというのが、年によってもいろいろと変わってきてしまうこと」があり、DLAをどう判断するのが難しいために、学校独自で判断できる「日本語テスト」を使っている。DLA

は「概念がつかめてるかどうかなのかという判断をでき」ず、「使えない」という指摘は、T7校でもみられた。

私は、逆にDLAIは使えないと思っています。メソッドは使えるけれども、あの教材はもう駄目と思っています。高等学校の生徒に適した教材になっていないので、メソッドとしては使えるけれども、中学校用のやつをちょっといじらないと使えないかな。(T7)

4) 生徒の希望や自己申告をもとに把握している学校

在京枠のSZ3校は、日本語の取り出しが生徒の「希望制になって」いて、「無理やり強制的になって意味ではなくて、一応その形を取って」いるが、ほとんどの生徒が参加している。

T10校は、日本語指導が必要な生徒の把握が本人の希望という自己申告で行われている。ただ、明らかに指導が必要な生徒に関しては説明を行い、日本語の授業を履修するようにガイドし、一対一で話し合っていく中で把握している。

入学のときに例えば今、…1年生は国語と社会で取り出し授業があるので、その取り出し授業を希望するかどうかという形で聞いているんじゃないかな。日本語の授業が入ってからは、1年生はその日本語の授業か理科の科目の授業か選ばせるので、そこで本人が日本語の授業を希望すれば日本語指導が取りあえず本人は必要としてると考えてるということで。(・・・)ただ、一対一で書類出してくださいとかではなく、一応、教員も書かせるときに付いてったりするので、履修日っていうのが入学前にあって、そうですね。入学前にあってそこで選ばせるので、話してて明らかに日本語がたどたどしいなという場合は多分、いや、私は理科を選びますといったときにもう一度、よく話をして、それは結局、日本語のほうにいくっていうイメージですね、僕の中では。(T10)

日本語指導が必要な生徒の把握と関連して、全日制のZ5校は、ルビふり受験をしている生徒の場合、「最初にチェックができる」が、「でないと、自分から言い出したり、あるいは面談で気付かない」。たとえ日本語指導が必要な生徒に関する情報は共有されたとしても、人的資源が不十分な状況の中で対応できていない現状が語られた。

先生たちでは共有するんです、日本語が結構しんどそうだよって。だけど、打ってあげる手がなかなかなくて、そのまんまっていうのが現状ですかね。だから、来年から取り出し授業じゃないけど、その子に違う授業をやらしてて、その抜けた授業の単位を認めるっていうこともありかなっていうのを来年から東京都が始めてくれるっていうんだけど。その抜ける間の授業って誰が見るのって。もう先生たちもぱんぱん授業持ってるよっていう。人的保障についてどういうふうになってんですか、みたいなのが。(Z5)

2. 外国籍生徒の把握状況

外国籍生徒の把握に関しては、アンケート結果と同様、在京枠校の全日制と定時制校が様々な方法を工夫しながら取り組んでいた。学校によって、名称は多様であったが、入学時に国籍や在留資格などを書いてもらうケースが多くみられた。それに加え、面談や中学校からの引継ぎなどを行っている学校の事例もみられた。

1) 入学前から把握している在京枠校

在京枠校の場合に出願条件として、「日本に来て3年以内っていう縛り」、「在京特別枠って、各科3人の15名の枠があったんですが、3年以内っていう制限がある」(SZ1)のために生徒に関する情報を事前に把握できている。

また、受験する前に行う出願資格の審査会があり、そこで事前に把握することもある。

毎年2回、12月に在京8校が全員行って、さらに通訳の人も行って、それから東京都教育委員会の入試を担当してる部署の人たちも行って、みんな集まるんです、そこに。みんな集まって、一人ひとり来て、パスポートだとか在留カードだとか、もし現地校出ている子でいえば、卒業証明書だとか成績証明書だとか、今、日本の中学校に通ってる子であれば、学生証だとかいろんなものを見て、在京枠での応募が可能なのかなのかっていうことを、確認するための会っていうのがあるんですよ。(SZ3)

SZ3校は、この入学前の把握に加えて、個別面談を実施し、「もう一度改めて」両親の出身国や在留資格、使用言語などを確認している。

SZ1校は、生徒カードに基本的な情報を書いてもらい、その後もカードに必要な情報を書き込んだり、更新したりする形で、生徒情報を把握・管理している。SZ1校がこのようなカードを作ったのは「2019年」で、カード様式は「定時制のを最初、使わせてもら」っていた。そして、SZ1校の生徒カードはほかの学校でも広がり、活用されるようになる。

カードに書いてもらうのは、基本的に名前なんですけど、名前、大事なので。本名というか、パスポート、在留カードに書いてある名前は多分、書いてもらわないと困るんですけど、学校で何て呼ばれたいかっていうことと、あとは、日本に来て何年で、入学する前に日本語をどこで勉強して、何年ぐらい勉強してきたの、日本語の学習歴を聞いています。それから、あとは言われたので、在留資格についても聞いていて、16歳以上の生徒については、在留カードのコピーをもらってます。

あとは保護者が、子どものほうが日本語能力、達者なので、今回入ってきた生徒もそうなんですけど、生徒本人はそこそこに話す・聞くは日本語OKなんですけど、親御さんが、ということなので、それは保護者に対して日本語、大丈夫ですか、どういうサポートが必要ですか、もし面談するんだったら何語の通訳を入れたらいいですかっていうことも最初に聞いて

てます。

(SZ1)

SZ5 校は、国籍や在留資格などの情報を「生徒相談票」を使って把握しているが、それは一般入試で入ってくる外国籍生徒も合わせて把握している。ただ、在留資格の把握に関しては、「在留資格ってすごくプライベートなところなので、じゃあコピー頂戴とかってそういうのもなかなか簡単に言える時代ではないので。われわれはもう全員に向かって、家族滞在だと、進学はできるけど、例えば働くとなると 28 時間っていう」ことを伝えるようにしている。出身国などに関しても、個人情報なので、「生徒との 2 者面談とかに、実はどこなの？とかっていう話聞いたりとか。あとは連絡カードみたいなので、出身どこって書けるなら書いてっていうことで」対応し、「一応名前、例えば振り仮名、両親、どこどこ中とか、そのデータをみて。国籍どことかっていうのは一応入れてはある」という。SZ2 校でも、入学時に必要な情報を生徒に書いて提出してもらっている。

入試のときに書かせるものがありますので、それは大体どの在京校の学校も共通してるものなんです。個人の履歴ですね。どの学校で学んできて、いつ日本にとって書くものがありますので、それは入学のときに提出はさせてます。(SZ2)

このように、比較的に外国籍生徒の把握が進んでいる在京校で課題となっているのは、一般入試で入ってきた生徒の把握の問題である。

分かってる数はここに書いたかと思うんですが。曖昧な数は書けなかったもので、漏れてると思うんですね。…在京外国人生徒以外の外国籍生徒については、国籍や在留資格を把握する仕組みが全然できておりませんので。恐らく、例えば見た目から外国ルーツだろうということが分かっているけど、その子が本当に何の国籍なのかっていうことまで確認ができていないことがほとんどです。そういったこともありまして、恐らくはっきりと分かっているということが少ないんですね。(SZ2)

SZ6 校でも、在京校で入ってきた生徒の場合は、「在京生徒相談票」に様々な情報を書いているために把握できているが、「支援が必要な子は在京の子たちに対する日本語指導とかと一緒に対象としてやってい」るが、「別校（一般校）でやられてて、あんまり皆さん、知る機会がない」状況である。SZ5 校でも、「在京入試の場合は出願時点で分かる」が、それ以外の生徒は「個人カード」を書いてもらっているわけではなく、「担任の先生が面談で、『実は、ここの国の出身だった』みたいな話をしていたと思うので、100%書いてもらってはいない」。SZ3 校においても、一般入試で入ってくる外国籍生徒やダブルの生徒に関しては、「そういうことが調査できないから、分からない」状況であった。

この課題に対し、SZ4 校では、在京校以外で「はっきりと分かる子については、やっぱ担

任のほうから面談とかでアプローチすることもできる状況」を整えてはいるが、それでも「表面上、全く分からなくて実はっていうのはいっぱい」いると推測している。

2) 丁寧な把握に取り組む定時制高校

卒業後に就職の進路を選択する生徒が多い定時制高校においては、在籍している生徒の国籍や在留資格の把握において、全日制より力を入れていた。生徒の背景を把握するためのカードは定時制から始まったという語りがあったが、T6校でも、「直接聞くとなると人権侵害になりかね」ず、カードを通して生徒の国籍や在留資格を把握していた。ただ、カードは「制度」として実施しているわけではなく、それぞれの学年に任せているために「学年によって差があり」、強制ではない。

外国籍で、外国にルーツを持つ子たちです。まず、新入生ガイダンスというのが3月21日にありますけど、そこで、日本語が苦手だとかという子たちの対策を練るために、そういう調査というか、下調査みたいなことをやります。そこで、そのあと、入学したあとにそういうことを書いてもらうということになります。(T6)

また、個人カードの作成以外に、最近は出身中学校に連絡して聞くという取り組みを始めていて、「中学校のほうに、入学前に電話をして、担任の先生と話をして、生徒の情報を集めるようにしてい」て、なかなか把握が難しいダブルの生徒の把握も「そこで大体分かる」ケースもあるという。在留資格に関しても、「2、3年前までは、やっぱりビザの関係が一番問題でしたけど、それを問題視して進路は動いていますので、今はビザを常に気にして、早め早めに動くようにはしてい」て、「ビザの種類にしてもそうですし、それによって、それこそ、進路に関わってきますので、ほんとはその把握はしておきたい」ことが把握の理由でもある。

近隣の中学校との連携を密にすることを通して生徒の把握に努めている様子は、T13校でもみられていた。T13校では、高校の文化祭に地域の小中学校に案内文を出して呼んでいたりと、近隣の中学校に秋ごろ管理職が進路相談に行くなど、連携を図っている。

入学のときに環境調査書ってあって、保護者と家族のお名前と連絡先を書いてもらうんですよ。それで大体、分かりますし。それから、入学試験でルビ付き問題とか、ルビ付き・辞書持ち込みっていうのもあるんですよ。それを選んだ生徒さんに、じゃあこの方は外国籍だね、入学したら何て呼びしたらいいのかなっていうところから始まりまして。あと、中学の日本語学級なんかに中学で行った生徒さんが、日本語学級の先生ともいろいろ相談しまして。(T13)

このように、環境調査書と中学校からの情報で総合的に判断していくが、学校生活をして

いく中で、「1 年ぐらいたつと教員と生徒でコミュニケーションが取れてきて、在留カードを見せてねっていう感じ」で在留資格も把握している。進路指導のために在留カードをみせてもらっているが、カードは教員（担任）と生徒間の「関係ができてからじゃないと、ちょっとお願いできない」。ただ、国籍は環境調査書にないため、入学試験の面接で把握し、その面接でさらに、「どの程度日本語がしゃべれるかとか」も判断している。

T11 校では、学校で使っている入学時の指導表には、通学経路や連絡先、保護者の名前の記入欄はあるものの、国籍と在留資格を書く欄がないために、教員が個別に作った別のカードに国籍や言語、進路などを書いてもらい、把握している。それは、ほかの学校の教員に資格外許可でバイトの時間超過もあるので把握したほうがよいといわれ、把握するようになり、在留カードは本人の了解をもってコピーをとっている。

T8 校では、入学時に全員の生徒が書く「家族カード」で把握している。ダブルの生徒も「逆に最初にうまく聞けなかったりして、こっちが勝手に思っていて、途中でというのはあるかもしれません。大体 1 年生のときに分か」る。

最初は担任が保護者を呼んで、面談するときに、大体のことを説明して、聞かないと対応しきれなくて、そこは個人情報とかと言って、今、学校も微妙ですが、そこを聞いていないと話にならないから、最初に、1 年生のときからそういうふうに。(・・・) そこで在留資格を見せてもらって… (T8)

T7 校は、出願する前に設けている個別相談の機会を活用して、生徒情報を把握している。この面談を使って日本語指導が必要な生徒の把握も兼ねて、在留資格も確認している。

必ず出願の前に個別相談っていう機会がたくさんあるんですよね。そのときにも相談も受けますし、それから合格が決まって、入学の前にも必ず面談をしているので。それは日本語指導が必要な生徒だけではなくて、さまざまな背景を持ってる生徒もいるので、ご家庭が希望して、面談をしたい、事情を伝えたいって子ども多数いるんですよね。必ず、入学式の前に面談もしています。そこで大抵はご本人っていうか、保護者さまのほうから申し出がある。ちょっと苦手なんですみたいな。そうするとこちらのほうは、東京都にこういう支援授業があるので、そういったものを、入学が決まれば、申請をして受けることができますっていうことをご案内をしているんですね。 (T7)

小規模定時制の T14 校や T16 校は、少ない教員間で情報を共有しお互い協力していく体制を整備している中で、外国籍生徒の把握にも取り組んでいる。T16 校は、担任が行う面談や個人カードで生徒の情報を持っていて、必要な場合に情報をみながら共有している。

T9 校は、「同和教育推進委員会」が中心となって面談を実施し、生徒に配慮しながら、在留資格も把握できるようにしているが、2022 年度からは在留カードの把握も「できる限

りしっかりやっ払いこう」という方向で校内では話し合っている。

入学の時点ですぐ分かる生徒と、その可能性があるかなという生徒を個別に全部面談をして、「こっちでの名前をどうするか」とか、「どのくらい日本語ができるか」というのをこちらで把握します。そのときに、在留カードとかも見せてもらって、入り口のところでそういうことをやっています。(T9)

同じ小規模の T18 校は、2022 年に 3 年、4 年の担任と教務主任、管理職で構成された「多文化共生日本語支援委員会」を立ち上げ、生徒への聞き取りを通して外国につながる生徒の把握をしている。生徒調査として個人カードを配る話にはなっていたが、「そこまでは必要がある」のか議論になり、カードは導入していない。

3) それ以外の学校の取り組み

T8 校と同じく全員把握を始めたのは、Z3 校である。2022 年度から外国籍生徒の把握に乗り出し、その情報を日本語支援にも活かしていく動きを作り始めている。把握調査を通して、誰が支援を必要としているのかを学校全体で把握し、取り組んでいくことであり、それにより体制全体が大きく変わる。

今年度より、外国籍の子がいないかどうかという調査をし、外国籍の子、および保護者の方のいずれかが外国籍を持っている生徒を中心に、日本語教育っていうか、放課後、週に 2 回ぐらい、講習、日本語の補習を行っていこうと考えています。…(日本語が苦手な)そういう子に対して、試験ではルビ振り、日本語にルビを付けるっていうような対策は個別で行っていたっていうのが、去年、ようやく始まったばかりっていう感じなんですね。本校。ですので、今年はそういう個別対応というよりは、学校全体でルビ振りとかも、試験または提出物の指示など、各種出すものは付けていこうと、全体で動いていこうっていうふうに体制が変わったかなっていう感じです。(Z3)

このような変化の背景には、在京枠校でのノウハウをもつ校長が着任したことが大きい。就職する生徒が多い学校であることから、外国籍・日本国籍かによって対応を変えていく必要があり、「漏れがないように」、全学年に「指導票のカード」を配って、そこに「本人の国籍および保護者、母語は何か」、「海外でどれぐらい生活していたか」、「支援が必要かどうか」を聞くようにしている。

また、T2 校は、担任が把握しているけれども、学校が集約しているわけではないので、正確に把握できてはいない。同じく定時制の T15 校は、学校として把握する仕組みはないが、関心のある教員が中心となって、把握し始めている。

（把握していないことは）問題だと思ったので、一応、去年、了承を得た上で、もうほんとに調査っていうか、背景把握っていうか。いつ日本に来て、どういうことに困ってるとか。あと国籍っていうか、ビザとか、聞き取りを去年はしましたね。だから、私の中には今の2年生、2年次、3年次、4年次、3学年分の把握と、あと、卒業した生徒の把握っていうのは一応してましたね。（T15）

同じく T17 校も、学校全体で把握の手順が決まっておらず、教員が日常的なやりとりなどから個別に把握・判断し、学校全体や教員間で「共有はされてない」。個人で把握していることから、「最終学年の学級担任の人が、多文化、多言語教育にどのぐらい興味があるかなにかによって、かなり決定的に違う」状況で、その結果「調べようとしなければ、分からないまま時は流れてい」き、「生徒の人生が変わ」ることへとつながる。

どこで押さえるかというのは、まず入学したときには確認しなきゃいけないので、それが一つと、それから、進路を決めるっていうことになると、どういう資格で在留してる。在留資格を持ってるかって、家族滞在なのかとかね、いろいろ違いますので、それが分かんないと指導できないので、それは学級担任のほうでは、ID カードを貸してもらって、コピー撮って、裏表。それは、確認しとかなないと、就職推薦して、資格なかったとかというわけにいかない。それは把握しますよね。（T17）

ある教員からは、学校から退学や長期欠席になってしまったため、在留資格のことが学校の課題として浮彫になったことがなく、今回のアンケート調査をきっかけに調べてみたら外国籍生徒が学校に「いた」けれども、「やっぱり消えていった」。「残っていたら、そういうことも課題になっていた」はずが、結局個々の教員の把握に留まり、何が課題かどういう状況なのかの共通理解にはつながらず、日本人と「同じように扱われている」状況となっている。

3. 日本国籍で外国につながる生徒の把握

アンケートと同様、インタビュー調査においても、外国籍生徒に比べて把握されていない状況であったが、T16 校は、「日本国籍をもっていて」外国にルーツのある生徒は、「本当に数名」ではあるが、「外国にルーツのある生徒は、もう全部数に入れてい」てすべて把握している。

Z3 校は、「ルーツは外国」で「日本名で通称名、使ってる子が多いんじゃないかなって推測」し、日常会話に問題がなければ気づかないが、調査表に保護者のバックグラウンドを書いてもらうことによって、日本国籍で外国ルーツの生徒まで把握できるようになった。

一方で、全体的にダブルの生徒の把握は難しい傾向がみられた。T7 校は「日頃、生徒の様子」をみて把握しているが、T15 校の教員は「つながる生徒といたら、もっとい」と思

うんですけども、その把握が正確にできる体制とかそういう方法を、学校では取っていないというのと、学校にとっては目立たない」ために、日本国籍のダブルの生徒はもっと見えてこないと指摘する。

T10 校の場合、日々のやりとりの中で外国につながる生徒は確認しているが、「話でこの子はダブルとか、この子はクォーターだとか、そういうのは聞くんですけど。日本語が大丈夫であれば、あとは日本国籍でないとかでなければ別に向こうが話さない限りは」分からない。来日歴に関しても、「入試のときに、ルビ振りを希望する場合は何年目とかあったかな。そこで聞く場合はあるかもしれないですけど、それを希望しなければ入学のときは。オフィシャル的にどうかはちょっと分からない」という。

「どっから来ましたか」という質問はするので、そこで。あと中には、「私はこの国ですけど国籍は日本です」という子がいたら「そうなんだね」という話もしますし。(T10)

4. 外国につながる生徒の状況を正確に把握していくためには

以上のように、各学校で様々な方法を工夫しながら把握に取り組んでいるが、都立高校では性別について聞いていないこともあり、学校として調べていないし、調べることに対して「問題にされるかもしれない」という危惧を口にする教員もいた。つまり、「みんな、だから、国籍を聞いてちゃいけないんじゃないかっていつて聞かない」(Z5) 雰囲気もみられるようである。

しかし、把握することによって、言語面での支援や授業内容で配慮できる部分があるので、把握することの重要性を強調する語りもあった。

授業の中で、教材で例えば特定の国の名前が出て来ることっていろんな教科であると思うんですね。そういった話題のときにやっぱり配慮が必要になることもあると思うので。私たちが国籍を知らないことで知らず知らずのうちに傷つけていたりとかすることがあるんじゃないかということを常々思いますので。見た目から分からないことも、もちろんたくさんありますし。そういったことをしっかり把握した上で、よりよい配慮ができるといいかなというふうには思いますね。(SZ2)

1) 何をもって「日本語指導が必要な生徒」とみなすのか

しかし、日本語指導が必要な生徒の把握において、そもそも「日本語指導が必要」であることをどのように定義して把握していくのかに関する批判的な意見も語られた。学校や教員によって、「日本語指導が必要な生徒」の定義が異なると、当然ながら必要な生徒の数も変わってくる。また、それによって、日本語支援の対象も変わることになる。

やはり、日本語指導が必要ってどういうことを指すのかっていうところで非常に難しく、い

ろんな方が、いろんなところから「日本語指導が必要な生徒は何人ですか」とかいうことを言われるんですけども、やっぱりそこに誠実に答えるには、じゃあ、日本語指導が必要って何ですかっていうことを、例えば、東京都から来るものに関しては、普段の授業に関して、要するに日本語指導をしないとちょっと無理だというような、そうすると、学校のレベルによって、学校で行っている授業のレベルによっても、やっぱり違いますよね。（・・・）少なくとも、もちろん授業で困ることはない（東京都に日本語指導が必要な生徒としてあげていない）。でも本当は、本当はですよ、社会の授業あたりは、つまり地歴、歴史あたりでは、かなり困ってるんじゃないのかなと私は思います。（Z4）

ある教員は、学校における外国につながる生徒や日本語指導が必要な生徒の把握と関連して、学校現場では「恐らく、大体の数字を書いて送っていると思います。ですので、その正確さがすごく欠けている」ことの問題点を指摘する声も聞こえてくる。また、日本語指導が必要な生徒を担当が判断するある学校では、「全然知識のない担任が、『この子コミュニケーション、日本語できるよ』っていう形で取りこぼされ」る可能性があるため、外国人生徒等教育担当の教員がより正確に把握することに乗り出したところ、日本語指導が必要な生徒の数が3倍以上に増えるという結果がみられていた。

文部科学省が行う「日本語指導が必要な児童生徒の調査」においては、「日本語指導が必要な児童生徒」の定義がなされてはいるものの、政策や施策の大事な根拠となるデータにおいて、何を「日本語指導が必要な生徒」と捉えるのかに関する共通理解、共通の土台を整備していくことが求められよう。

2) 生徒の学びや進路保障とプライバシー保護との間のジレンマ

今回のインタビュー調査において見えてきたのは、外国につながる生徒の国籍や在留資格、そして日本籍で外国ルーツの把握において、個人情報との関係で聞くことを躊躇したり聞かないことにしたりする傾向が現場で存在していることである。

生徒の国籍や在留資格を把握していない学校の教員は、「国籍も何も関わらず、この子がどうしたらいい道を歩んでいける」ようにアドバイスはしているが、国籍などは「個人情報」であるために、「聞かない」ようにしている。

また、T15 校の教員は、「国籍に対して、人権がどうのこうのって言う先生とか、どこまで聞いていいのか分かんないって言う先生がい」て、『『こういうカード持ってる？』って言って、すぐ聞いちゃって、『見せて』みたいな感じで、チェックしちゃうんですけども、それを躊躇する日本人の先生』もいると語る。T3 校においても、学校として「意識はある」が、「必要だねと言いながらスルーする人はい」る状況で、把握には至らない。学校の中で「課題になりづらい、なりたくない」もので、「学校文化として」の経験がないことを把握の壁としてとらえ、一方では、家庭のプライバシーだから「そこまでなぜ」するのかという声があることが語りからみえていた。

極端に言ったら、批判ということじゃなくて、文化の一端だから、家庭訪問も、最近だと、「そこまで家庭のプライベートなところに学校の教員が関わる必要があるの？」という話も。東京都教育委員会のほうは、あまり率先して出張まで認めて家庭訪問という積極的に行きなさいねという、何か、そういう時代でもない。(T3)

このようなプライバシーの問題と関連して、例えば、2022 年度から全生徒への把握を始めた Z3 校では、強制ではなく「任意」とし、回答の例を示すことでプライバシー侵害の問題をクリアしていた。

全て必ず書きなさいというように指示はしていないんですね。該当する箇所を答えてくださいというふうに、例を付けて書いたので。今回、日本人っていうか、日本国籍、両親ともに日本国籍の場合は必要最小限だけ書いていただいて。本当に知ってほしいっていうような保護者がいた場合に、いろいろ細かく書くっていう形になっているので。今のところ、そういうプライバシーに関しての問い合わせは、ないです。(Z3)

しかし、SZ1 校は個人情報ではあるけれども、指導していく上で把握しておくことは重要であると強調する。当事者の生徒自身も自分自身の在留資格のことをよく知らないことも多く、アンケート調査の結果、最も多い在留資格が家族滞在であることを考えると、把握することによって生徒の進路や未来が左右されることもあろう。

(指導に情報は) 必要ですね。これもあった例として、いわゆる家族滞在だと、アルバイトできないですよ。アルバイトするためには資格外許可をもらわなきゃいけないんですけど、生徒はそれを知らない。高校生になったからアルバイトしたい、それは分かるんだけど、その前に君はやることがあるんだってことなので、在留資格とかって知られたくない生徒ってもちろんいます。けども、話してく中で必要だよってということなんです。知ってるとお互いに安心することがあるので、その話をして、なので在留カードのコピーなんかもするんですけど、16 歳じゃない生徒についてもコピー、取らせてねって言うと、ほぼ全員が OK ですね。(SZ1)

全員把握している定時制の T8 校の教員も、個人情報を把握しないと対応できないために把握の重要性を指摘しながら、「どこまでが個人情報で」というところが、「非常に違和感がある」と述べる。

それ(生徒に関する情報)がないと話にならないのではないかな。そんなことを言ってる場合ではないでしょう？よほど個人情報を履き違えているのではないかと思います。別に外に出すわけではありません。(・・・) 今なんかは、「個別に対応せなあかん」みたいなことを

言っているから、そこが不思議なところです。個人情報がどこをどういうことになっているのかはあります。(・・・) うちなんか、多分そんなのをやったら、何も見えてこない。

(T8)

しかし、「人権に配慮して聞かない」のではなく、「外国籍の子の把握ですとか、在留資格の把握が人権を守るためにも大事」(SZ2)である。

このような現場のジレンマに対して、在京枠の入試で事前に把握できる仕組みがあるように、都立高校全体に把握の方法や基準などのガイドラインを明確に確立し提示していくことが今後必要であることが示唆される。

4 章 外国につながる生徒に対する校内支援体制と教員の認識

金 倫貞

明らかにになったこと

【アンケート調査から】

外国につながる生徒の学習を保障するために、学校では様々な工夫をしており、全日制と定時制ともに「取り出し・補習授業」が最も多く実施されていた。学習面では、カリキュラムの見直しや外部講師を呼ぶことをしていたり、学校全体の取り組みを推進していくために、新たな教務分掌（2校）や委員会（5校）を設置し、生徒の情報を共有してその対応を話し合う検討会議や、教員の意識啓発や必要な情報共有を図るための校内研修を実施する動きも見られていた。

全体的な傾向としては、全日制より定時制のほうで多くの取り組みがなされているが、組織的な取り組みのための体制づくりは、在京枠など一部の学校でしかみられず、学校全体で取り組みを行うことが課題として指摘されていた。

【インタビュー調査から】

インタビュー調査においては、在京枠校や定時制高校を中心に校内の受け入れ体制が整備され、研修を実施している傾向がみられていた。また、外国につながる生徒に対する教員認識においては、管理職の認識が重要であり、必ずしも教員や学校全体で共通理解が形成されているとはいえない現状もみえてきた。以下、主に明らかにになったことである。

1. 校内の受け入れ体制の状況

外国籍生徒が多く在籍する在京枠校や定時制高校では、外国につながる生徒を対象とする委員会や分掌を設置し対応していた。また、外国につながる生徒だけでなく支援を必要とする生徒対象の委員会で対応する学校や、小規模定時制高校では委員会を置かず、綿密なコミュニケーションをとり情報共有をしていく体制が整っている事例がみられた。

2. 校内研修実施の状況

校内研修においては、在留資格や日本語に関する研修を実施する学校が一部みられていたが、中には学校外で個人的に研修を受ける事例もあった。

3. 外国につながる生徒に対する教員の認識

管理職の認識によって学校間に取り組みの格差がみられた。教員間の認識においては、世代間差や、外国につながる生徒を一般生徒とは分けて受け取る認識が語りから垣間見られた。

4. 校内支援体制における課題

担任や特定の教員に任せることなく、学校全体で安定的かつ持続的に外国につながる生徒を支援していくためには、委員会や分掌などの設置を通じた体制づくりの構築が求められる。教員間の共通理解を築くためには、研修をはじめとした学びの機会を保障する仕組みの整備を並行していく必要がある。

1. 校内における受け入れ体制の状況

外国につながる生徒を学校の中でどのように支え支援していくのか。その様子は学校によって様々であった。学校全体で持続的かつ安定的に取り組んでいくために委員会や分掌を作り、そこを中心に支援していく学校は、在京枠校や定時制高校に多かった。

1) 外国につながる生徒を対象とした委員会設置

学校内で外国籍生徒が在籍する在京枠校では、在京枠で入ってくる生徒を担当する委員会を置き、情報共有や支援のあり方を考える学校がいくつかみられていた。委員会のメンバー構成は、学校によって異なる様子をみせていた。在京枠校であることを学校の特色と据えている SZ3 校では、校長や副校長の管理職まで入った「在京外国人生徒委員会」を設置し、多様な立場の人々が入り、頻繁に情報交換を図っていた。

校長、副校長、教務部の先生、生活指導の先生、進路指導の先生に、各学年から出てるので、横串になってんですよ。いろんな校内の組織の中から集めてきてる。それで話しする。ちょうどこちらやる前の時間がそれだったんだけど。それで在京生の日常的な様子の情報交換をしたりとか、きょうだと、今度、あさって在京の生徒を迎えるんで、その準備の段取りどうなってるかとか、そういうものを定期的に集まって情報交換してっていうことでやってますけど。(・・・)月に1回ぐらい集まって、それぞれでやってることを情報交換しないと、持ちこたえないですよ。そこにいろんな立場の人が入って、生活指導の立場の人、担任の立場の人、いろんな人が入ってきて、いろいろ意見交換してっていう感じですよ。(SZ3)

特定の教員に負担が集中し持続的な取り組みができないことを防ぐ体制づくりであることがわかる。同じく管理職が関わっている SZ6 校は、例えば、校長・副校長・学年主任・各学年の在京担当（各学年 1 名）・教務主任・教務部在京担当（2 名）から構成される在京委員会が設置され、在京担当教員を中心に受け入れと支援にあたる体制を整備している。しかし、進路担当が入っていないために、支援には限界があるという指摘がみられていた。

在京担当の委員会があると思うんですが、そこに進路部が入ってないんですよ。(・・・)こういう在京の子の枠があるよとか、情報が入ってきた時にきちんとした形で流す。この先

生は知ってるのにこの先生は知らないとかっていうことも、起こるんじゃないかと思うんです。(SZ6)

別の在京枠校では、「在京生支援委員会」を置き、同じように、各学年から一人ずつ入り、教務部や生徒指導部、進路指導部などの担当者など、多様な学校の構成員が入っているが、特に、委員会が日本語指導との関連で必要な業務の窓口となっている。

教務部を中心に今年度（2021 年度）から在京外国人支援をやってこうっていうことで担当してます。（・・・）日本語指導のチームに入ってもらう大学生とかボランティアと連絡、調整とか。あるいは面談で通訳さんをお願いするときの連絡、調整。あとは予算とかそういうことをやってます。(SZ2)

一方で、SZ5 校では、教員だけで委員会を構成し、日本語教育に詳しい専門家がいなかったために、日本語と関連する知識やノウハウを教員自らが情報収集を行い学ばなければならぬといった課題を抱えていた。

今年、校長が多文化共生ワーキンググループと言うのをつくって 1 回話し合いをしました。が、まだ分かりません。（・・・）多分、取りあえず 1 回目では、その在り方みたいな、「こういうところをこうしていったほうがいいんじゃないの？」みたいな話をして、「2 回目以降に具体的な話をする」みたいな話でしたが、最初は漠然としたワーキンググループでした。（・・・）日本語指導の委員会も統一した形ではなくて、今あるのは、教務が主導でやっている習熟度別のクラス分けの会です。それは定期考査ごとにやってはいるので、そこぐらいですかね。今は、全体的に放課後指導の在り方とか、そういうことを考えるような場面というのではない状態です。(SZ5)

委員会の構成・設置において、在京枠校の全日制と定時制が連携して分掌を新たに作り組みんでいる学校は、今回のインタビュー調査では珍しい事例である。全日制と定時制両方を設置している学校は他にもあるが、その壁を乗り越えて連携し一緒に委員会を構成する取り組みは、SZ1 校だけであったのである。

A 先生：一応、全定で、多文化共生教育委員会みたいな形で、全と定で一緒になってるんですね。だから私もそこに、担任ですけど委員会として入ってるんで、他の学年の子たちのこともやるっていう。何でもやってくださいっていうのもあるんですけど。

（・・・）

B 先生：私たちが最初、…委員会っていう形でやってきたんですね。それをもうちょっと広げようということで、全日制で言えば、その委員会のメンバーに、学年の代表なんかを入れ

てもらおうっていうふうに考えていましたが、結果的には、校長の最終的な判断で、多文化共生推進部っていう分掌をつくった。そこにはその他もろもろ、いろいろと仕事も入ってるんですが、その分掌の中でやりましょうっていうことになったんですね。（SZ1）

互いが持っているノウハウや情報を共有することにより、よりよい実践が生まれる循環をもたらす仕組みであるが、このような挑戦的な試みを可能にしたのは「校長の最終的な判断」であった。この語りから、管理職の意識やリーダーシップは外国につながる生徒の支援体制の整備に非常に重要な要因の一つであったことが読み取れるが、こういった管理職の意識に関しては、教員認識において後述する。

このような在京枠校の動きと同じように、外国につながる生徒の多い定時制においても、委員会を設置し、関連する教員と連携しながら進めていく動きが見られる。T10校では、管理職や教務、生活指導部、指導部、学年主任で構成された「日本語指導の委員会」を置いている。非常勤であるため、なかなか情報共有を図ることが難しい日本語担当と、この委員会を通してつながりをつくっている。

生徒の情報交換は本校の場合は学年会っていうのをやっているんで、そこで情報交換は外国に限らず日本人の生徒も、全ての生徒の情報交換は学年の中でしていますね。それ以外の先生は職員室の中での情報交換という。日本語に関しては、実はこれは常勤の日本語の教える立場になって分かったんですけども、多分、どの学校も非常勤の方がやられているので、…授業をして、その時間が終わったら帰るしかないの。なので、その情報交換がそれぞれ先生とホームルームとの連携はあるけれども、そういう組織だったところっていうのは僕もここ来たときはないように感じたし、僕もそこ（組織）づくりから始まったっていうのが常勤の人間としてっていうのはありますね。（T10）

また、学校内に委員会があることによって、東京都や学校の取り組みの中で不十分なところを補う活動が可能となる。例えば、外国につながる生徒の多い定時制高校は、教務部に置かれた「多文化共生推進委員会」が中心となって、外国につながる生徒の把握に取り組んだり、日本語能力の把握に有効な方法を模索していた。

・多文化共生推進委員会がありますけど、4年ぐらい前に、（外国につながる生徒の）把握がとにかく難しいということが挙がって、「じゃあ、どうしようか」ということで、それ（生徒カード）をやろうという話になりました。

・今年度、多文化共生委員会の中で、（日本語能力を把握するにあたって）「数値化できるような項目で、1回、数値にしてみよう」という話が出ています。（・・・）まだやっていませんけど、多分、来年、それで1回やってみようかという話があって、・・・。（T6）

2) 生徒支援の委員会がその一部として外国につながる生徒を支援していく

一方で、より広い範囲での生徒支援を行う委員会を置き、その一部に外国ルーツの生徒を位置づけている学校もみられた。発達障害の生徒が多かった T4 校は、3 年ぐらい前から外国につながる生徒が増えている状況の中で、色々な生徒を支援していく委員会を設置、そこで外国につながる生徒をも対応する形をとっている。

総合支援部っていうところでは、日本語のことだけでなく、発達障害とか知的障害とか虐待とか、いろんな子たちの対応をするっていうことで、今年組織されたポジションなんですけど。要は、数がすごく増えてるんです。…その時代（前は日本語指導が必要な生徒が 1 人か 2 人という感じで教員で対応していた）と、今、そうかっていう子たちが、例えばいっぱい来てしまうと、それは特殊な個別な対応っていうことでは、賄いきれなくなりますよね。（T4）

外国籍の生徒だけではなく、不登校や発達障害、生活保護といった多様な背景を持つ生徒に対して、高校が「セーフティネットであるべきだし、そういう子たちが安心して通える環境であったほうがいい」という思いから「総合支援部」という委員会を設置して対応するようになったという。しかし、「本当に日本語の先生、兼、そういうコーディネーターみたいなのが配置されるのが望ましい」のであり、そこには、在京枠の高校とそうでない学校とにおける予算や人員配置などの資源の格差というものが存在していることも指摘されていた。要は、東京都全体で取り組んでいく体制を整備していく必要性を、現場の先生方は感じているのである。

そして、T7 校では、T4 校での経験を活かした校長先生が、その対象をさらに広げ、生徒だけでなく教員をも支援対象と位置付けて対象を想定しているとともに、日常的に普段から困っていることがないかを確認し、必要な情報を提供するように心がけている。委員会が中心となって学校内でよい循環が生まれてくることが期待されている。

今年度から総合支援部っていう分掌を立ち上げたんです。昨年までは保健相談部っていう、相談活動を主に担ってる分掌だったんですけど、単に精神障害とか発達障害とか、不登校であるとか、そういう困り感を持ってる生徒のニーズに応えていだけじゃなくて、もっと幅広く。それこそ保護者も、それから困り感を持ってる教員も支援をしていく、そういう発想で総合支援部、全方位の支援をしていくっていう、総合支援部っていうの立ち上げたんです。それは T4 もそうだったんですけど。T4 のときの経験をそのままこっちでやってるんですけどね。（・・・）おせっかいぐらいがちょうどいいんですよ。相談されれば答えますよとか、相談されればやりますよっていうんでは、やっぱり物事、こういう問題って動かないので。むしろおせっかいなくらいの姿勢で、あなた、困ってない？って、何か困ってることない？って言えるぐらいの意識がここにもうちょっとあると、そうするといろいろ救われる生徒

も出てくると思うのでっていう発想なんですけどね。だから、生徒の対応だけでなく、保護者も、指導で困ってる教員も支援をしていきますよっていう。(T7)

3) 委員会のない学校の取り組み

委員会を置いてない学校では色々と工夫しながら、生徒支援に取り組んでいた。それは、組織を置かない方法や会議形式で情報を共有していく形としてみられた。

① 綿密なコミュニケーションを通じた校内連携 - 小規模定時制高校の場合

小規模の定時制高校の場合は、教員数が少ないこともあって、「それで分掌を回さなくちゃいけない」ために、委員会を置かず、日ごろから丁寧にコミュニケーションをとることで、外国につながる生徒に対応するという学校の様子が見受けられていた。T14校は、委員会は作っていないが、最終的には「進路部が担当」し、担任が「拾い上げる」形で補足していく方法をとっていた。

定時制の普通科の3学級だと、教員が8と、あと、私が補助で9なんです、クラスで。そのうち養護教諭も1人なので、教科担当してるの7名なんで、それで分掌を回さなくちゃいけないんで、なかなかそこまで全部できないので。どこかにって言うと多分、進路に今はなと思います。最終的なキャリア習得に関係してくる所なんで。(T14)

同じく委員会のないT16校では、生徒に関する情報があつたときに、養護教員を含めて、「担任または生活指導教諭の所で共有」する日頃の実践に加えて、学期に1回ほど開かれる「生徒状況報告会」で、さらに情報共有をしているとともに、「学校運営連絡協議会」からも必要な場合には助言を受けていた。

② ケース会議を通じた情報共有

以上のような委員会や分掌以外にも、支援が必要な生徒にフォーカスを当てて検討し情報を共有する場として、「ケース会議」を設定し、情報交換を行い、学校の中で共有して共通理解を作っていく試みもみられていた。しかし、この場合、必ずしも日本語支援や外国ルーツの生徒に限定されていない。

もう毎週金曜日の、さっきの前の時間の5時間目は、ケース会議ってやってんですけど、いじめ対策も含めての会議を学年生徒部、スクールカウンセラー、保健の養護教諭交えてやってます。時間もたくさんないから、50分の中でとにかく気になる生徒と名前を挙げてくれて。どういうふうなことでどういうふうな形かっていうのだけでも、みんなで共有しようと。その解決策をここで考えるなんて不可能だから。でも、知らなかったっていうのは一番悲しい話だから「この子がこんなです」「この子が毎朝、保健室に来ます」とか。今日も、

在京枠校の SZ1 校は、在京生徒対象の委員会に加えて、「ケース会議」で「外国ルーツのことにしても、担任の先生に言ってもらう」ことで生徒の情報を共有していく努力をしていたが、日本語支援に関しては、「まだ体制ができてない」ため、これからの課題として残されていた。

いま現在委員会や会議といった仕組みのない T15 校では、外国につながる生徒に関心を持っている教員が中心となって、養護教諭や外国語のできる教員と協力しながら校内連携の関係を少しずつではあるが、構築しようと試みていた。

2. 学校における教員の共通理解を構築するための学習機会の保障

学校内の支援体制を整備していく上で、重要なのは、外国につながる生徒にいかなるニーズが存在し、そのニーズに対してどのような支援が必要なのかという教員の認識や理解である。その共通理解の土台作りのために、学校では教員研修などの学びの機会を提供している。

1) 在留資格や日本語関連中心の研修会実施

外国籍生徒にとって在留資格は生徒の将来にかかわる重要な情報であり、場合によっては、帰国を余儀なくされることも起こりかねない。従って、在留資格に関する研修は、複数の高校で行われていた。生徒の在留資格と関連して、入管の手続きを手伝ったり、嘆願書作成や署名集めの活動をしたことのある SZ2 校では、「在留資格の研修は一応、毎年 1 回は最低やって」「在留資格の問題が課題になること」を教員に周知するようにしている。

在京枠の SZ1 校では、日本語関連研修を複数回行うことで、教員の理解を高めるとともに、研修内容を実際の授業に活かしていく教員がいることも語られていた。

今年度は 1 年間、1 年間って 4 回なんですけど、日本語コミュニケーションについての研修会っていうのを 90 分掛ける 4 でやったんですが、それを経て、そうなんだって分かってくれた教員が多いので、それについて、その中で言うと、なんでこの子に通じなかった。こう言えいいんだって、研修のその成果をすぐに生かしてくれてる先生っているのっていいかなので、ちょっとでは変わってきてるかなと思いますね。

(SZ1)

また、校内連携体制に管理職が重要な役割を果たしていたのと同じく、研修の導入・実施においても、管理職の重要性が垣間見られていた。在京枠で先駆的な取り組みを取り入れてきた SZ1 校から異動した校長先生により、研修が定期的で開催するようになったのは、Z3 校である。

これも校長の〇〇のほうで 3 月の末に第 1 回研修としまして、職員向けに弁護士の方をお呼びして、まず研修を始めました。今後は毎月、月に 1 回、いろいろな先生がた、弁護士の先生がたをお呼びして、在留資格について等々ですね、いろいろ外国にルーツを持っている方の関係のお話をさせていただくというふうになっております。(・・・) 本でしか読んだことのない知識だったりというのが結構あったので、実際にいろんな事例を教えていただいて、研修の後のアンケートを採って、実際にためになった、今後は生徒を指導していく上で、参考にさせていただいてという意見はいろいろたくさんありました。ですので、教員の中もかなり有意義なものとして捉えてと思います。(Z3)

この Z3 校と同じく、在京枠の SZ3 校では、副校長先生が中心となって、東京都や入国管理局に講師を依頼して、在留資格や日本語に関する研修を積極的に実施していく様子がみられていた。

2) 学校外の機会を活用した研修のやり方

一方で、今年度から在留資格に関する研究が実施される SZ5 校では、教科指導関連では日本語にかかわる研修はなく、教員に任されているために、個人的に必要な研修を求めて東京都や外部機関で研修を受けたり、個人的なネットワークから情報を取り入れる事例もみられていた。

校内で研修という感じだと、授業とは関係ありませんが、今年だと、外部から講師を呼んで在留資格についての研修みたいなのを夏休中にやるという話でした。そういうもの以外は、授業とかそういうことに関しては割と任せられます。(・・・) 私も今年、日本語の担当になったので、都の教職員研修センターでやっている日本語の研修と学芸大(東京学芸大学国際教育センター)がやっている JSL カリキュラムも参加して。(SZ5)

東京都のほうで、今、ある程度、外国につながる子たちの進路活動に対しては、目を向けてきていただいているので。実は来週かな。進路指導担当の人たち向けに、そういう研修もあったりするんですね。(・・・) 他の都立学校の先生たちに事例提供するという会があるので、そういう所では少し広がってきているのかなという気は(します)。(T14)

3) 研修を実施できない学校をとりまく環境

このように、学校内外の研修を通して、外国につながる生徒に関する知識及び情報を取り入れている学校の事例がみられていたが、校内研修を実施したくても実施できない状況が、語りからみられたのも事実である。それは、まず、物理的な時間や空間の確保の困難さであった。三部制定時制高校の T6 校は、授業のコマ数が多く、研修に必要な時間や場所を確保することが困難であるために、授業の休み時間を活用するしかない制限された状況の中で

の悩みが見え隠れしていた。

だから、内部ではそういう形では、困らないようにということ（進路部のほうで在留資格のことで研修をやっている）でやっています。それでも研修といっても、やっぱり 30 分ぐらいしか時間を取れないので、授業がずっと詰まって 12 限まであるので、間がほとんどありません。 (T6)

また、東京都の教員文化が変わっていく中で、教員間の学びあいが減少し、いわゆる「官製研修」が増えたために、若い人には出会いない研修と化していることを指摘する教員もいた。

昔だと横のつながりがベースですけども、今はトップダウンですからね。(・・・) やっぱり自分たちで、何か、学ぶ、学び合うという文化があったと思うんですけども。(・・・) 例えば教員の研修も、昔は自分たちで学び合う、授業も含めて、遊びがてら、ついでにと、どこか、都同教大会をついでに見ていこうとかかね。今は、そういう研修というのは全部東京都教育委員会の官製研修ですかね。官製研修である限り、ほとんど。 (T3)

以上のような取り組みを考えていく上で学校間の「差」がみられるのは、学校全体や直接生徒にかかわっている教員の認識の違いも少なからず影響を及ぼしていた。このような教員の認識は、外国につながる生徒への対応において、「壁」となったり、推進の重要な「動因」として組織の立ち上げにつながったりする。そして、個々人の教員の意識のみならず、管理職の認識も非常に重要であり、それは、実際に学校内の支援体制の制度化にもつながっている様子がみられていた。

3. 外国につながる生徒に対する教員の認識

外国につながる生徒に対する支援を考えていく上で、必要な体制や支援の整備と関わって、同じ学校の中であっても管理職との認識差や教員間の考えの違いなどがインタビュー調査からみられていた。

1) 管理職の認識差による学校間格差

全日制と定時制が一緒となる「多文化共生推進部」という分掌の設置が可能であったのは、「校長の最終的決定」であった SZ1 校のように、管理職がどのような認識を持っているのが重要であるという語りはいくつもみられていた。

例えば、生徒の進路に重要な情報である在留資格を把握するにあたって、「管理職が言ってくれば、みんなやるんですけど。そこが言ってくれないと」(SZ2) できないという教員の語りからわかるように、管理職がリーダーシップをとって引っ張る役割をしてくれる学

校がある一方で、そのようなリーダーシップの不在を問題視する声もみられる。

組織の長の影響というのがあるので。それだけが100パーセントじゃ、当然、ないんですけども。それはやっぱり。(T17)

管理職が「やれ」って言ったら、「はい」って言ってやる人がやる。…そういうのは、教員文化の中にありますよね。あと、公務員ですから私立のほうが、そういうのは早いのもشれないです。(T15)

なかなか学校のやり方も人の異動でだいぶ変わっちゃうので、管理職とかの理解もだいぶ大きいところがあるので。なかなか管理職に本当に理解してもらえないと、たぶん、進まないと思うので。(T14)

このような管理職の認識は、「単純に、全く分からないから (T14)」という指摘も合わせてみられており、外国につながる生徒に関して知らないことや関わった経験のない教員が管理職となった場合に、研修会などを通して必要性の認識を共有していく研修などの機会を整備していくことが求められる。そして、学校の方針が「トップダウンで決まるものも多い」ので、校長の役割が大事であるが、副校長の重要性を指摘する声もみられる。

結局、校長は今、一番最後なんですけど、でも副校長の所がまず理解が薄いと、結構きついかもしれないですね。やっぱり副の所で、いろんな講師として任用したりとかっていうところもあるんですけど、外部人材活用も知らなかったりすると何もできないのに行って。言われて、それもあるんだねというふうに思う校長もいるですよ。(T14)

このような教員の認識は外国につながる生徒への対応において、「壁」となったり、推進の重要な「動因」として組織の立ち上げにつながったりする。そして、個々人の教員の意識のみならず、管理職の認識も非常に重要であり、それは、実際に学校内の支援体制の制度化にもつながっている様子がみられていた。

2) 教員間の認識差

教員の認識に関しては、学校に制度化されたことによって学校全体の共通理解が構築され、制度と教員認識が循環しながら互いを強化していく状況が、SZ1校でみられた。

今年度、多文化共生推進部っていう分掌ができたことは大きいと思います。実質的にいろんな仕事をしてますけども、その分掌があるということで、実際の分掌でやればやってくれるんでしょって、実際、やってくれる人たちがいるので、それだったら、じゃあ。そういう

のでハードル、下がったと思いますね。なので、ルビ振り、やりましょうとか。こっちにな
っていってますね。 (SZ1)

また、世代間の認識差に関連する語りもみられた。次の語りは、日本語が十分でない生徒
に、日本人と同じ評価基準で評価するといったことへの指摘から、経験豊かなベテラン教員
と若手教員との認識の隔たりに触れている。

今までずっと定時制だったんですけど、日本語ができない生徒に、例えば B5 ぐらいの紙に
一文字平仮名とか漢字とか書いて、それを国語の時間に、別に自分で勉強させるんですよ。
それでテストして自然に進級していくっていうのが、私が経験した今までの学校だったん
ですけど。今は私たち年寄りがどんどん退職していくんで、どんどん若い先生採用されてる
んですけど、若い先生はちょっと考え方が違って。日本人と同じことを勉強しないと単位は
出せないっていう考えの先生が何人かいらっしゃるんですよ。そうすると、漢字テストで
何問解けなかったら単位が出せないとか。

(・・・)

そういう考えの先生が増えてきたので、若い先生が増えてきたので。だから、私も今までや
ってきた 30 年ぐらい経験してきたやり方と、今の本校のやり方はちょっと違うなって考え
てるんですけど。せめて私の関わっている生徒は、ちゃんと進級させたいなって思ってるん
ですけど。 (T13)

このような教員集団の世代間の認識差に加え、外国につながる生徒や生活保護家庭の生
徒などに「普通でない」という偏見を抱き、一人の人間として尊重しないことを、「普通幻
想」という言葉をもって問題視する語りもあった。

やっぱり民族だったり、はたまた職業だったり、障害のようだったり、そういう偏見とい
うか、先生の立場はずっと一緒なんです。だから、そこは本当に民族じゃなしに、いろん
なマイノリティーに対する、偏見というところまでは行き過ぎかもしれないけれども、距離を
取るというか。(・・・) 簡単に言ったら、いろいろありますよね、両親がいるご家族とシ
ングルマザーのご家族に対する見方、生活保護等が主になるご家庭、あるいは海外にルーツ
があるなり、あるいは性的な違和感があるなり、障害があるなり、いろいろあるけれども、
そういうことに対しての普通幻想というか。

(・・・)

(日本語支援をすることについて) 応援してくれる先生もいるし、「いや、そこまでするの？」
という方もいるし、さまざま。「そちらでやりたいんだったらどうぞ」とか。 (T1)

また、中には、学校の中で外国につながる生徒と一般生徒を「すみ分けしたい」ために、

「手間も暇も掛かる」ことで「外国人には、いてほしくな (T3)」い雰囲気があることを言及する教員もいた。

それに、このような教員間の認識差に対して、定時制と全日制とで教員のスタンスが違っていることがあって、定時制の経験を通してもっていた外国ルーツ生徒にかかわる考え方が今の学校では共有されていないことを口にする教員もいた。

全日制の生徒と定時制の生徒で教員の立ち方が少し違うかなと。そういう意味では、確かに前提っていうのはあるかもしれないんですけどもね。定時制の生徒たちは、やっぱりとにかく授業に連れてこさせて、そこに座らせてというところで、もう座らせたところ、座らせるまでが授業の8割ぐらいみたいな、そういう部分ってあった時代ですから。私の頃は。…ただ、全日制となると、そのところがクリアできてしまっている部分っていうのかな。学力という部分ですね。そうすると、学力である程度クリアできていて、授業が当たり前のように来ますとなると、そうすると教員の目線は、その先の部分にならざるを得ないですね。(Z4)

共通理解がないために、そういった認識の欠如が外国につながる生徒への対応「差」をもたらし、集団として共に取り組むことになり、一人で頑張る教員が疲弊化してしまう状況が生じてしまうこともある。このような対応「差」は、教員それぞれの認識だけでなく、教員をめぐる環境が変わったことによる影響の現れとしても読み取れるかもしれない。

3) 教員をとりまく状況

教員をとりまく状況の一つとして、横のつながりの弱体化があげられる。東京都の高校改革が進んでいく中で、「職員会議の補助機関化」や「教頭権限の強化」、「主幹教諭制度の導入」そして「人事考課制度」が導入されるなど、校長の権限が強化される¹一方で、職員の横の関係が弱まってきたといえる。職員会議が機能しなくなり、教員間の関係が分断し、教員文化も変わってしまったのである。

(すべてつめる) やっぱり、あれですね、東京都教育委員会の教職層のヒエラルキー化が一番じゃないですかね。(・・・) 昔だと横のつながりがベースですけども、今はトップダウンですからね。(・・・) やっぱり自分たちで、何か、学ぶ、学び合うという文化があったと思うんですけども。(T3)

このように、支援が必要な生徒の対応が各教員に任せられ、さらに、異動が頻繁な状況においては、外国につながる生徒に関する考え方が身につかない状況に置かれるであろう。

¹ 石井杉生(2024)。「東京都教育委員会による人事考課制度導入の要因」『東京女子体育大学・東京都女子体育短期大学紀要』59:45-54 頁。

例えば、恐らく外国籍の生徒とどのような課題があって、どのように支援をしてっていうことに関しては、われわれ教員も知らない方がすごい多いと思うんですよ。なぜかという、異動があるのでここで勉強して3年たっても、3年後には異動する方も多いですし。なので、それを絶えず教えてください。関わることでわれわれが学べる。そして、生徒にも還元できるっていうのが期待しているところだと僕は思いますね。(T10)

それに、教員の働き方改革が進んでいる状況からも分かるように、教員全体における「多忙さ」が外国につながる生徒に対する教員認識にも影響していた。つまり、「他の仕事で忙しい」教員にとって、「大変そうだし手伝ってあげたい」という気持ちがあったとして、「ちょっと時間がない(T15)」という現実がその壁として影響していたのである。

4. 学校全体で取り組んでいくためには

1) 委員会などの体制を作っていく必要性

委員会や分掌、綿密なコミュニケーションの体制がない学校の場合、その支援体制がないことによって、その対応が担任だけになってしまうことが予想される。担任以外に、直接関わりのない教員は支援できなくなり、同じ状況に置かれている生徒が、それによって「退学」か「卒業」という全く正反対の結果を生み出してしまう恐れもある。T13校は、委員会もなければ、職員会議もないために、ほかの教員が関わる余地がなく、結局「担任の考え方」で生徒の進路が左右されたのである。

私が教科で教えてる生徒は相談に乗りますけど。例えば今の3年生は、私、全く教えてないんですよ。…今の3年生の生徒で、去年の3月に家庭の事情でネパールに帰ったんですよ。で、再入国ができなくて10月の初めにやっと帰ってきたんですよ。私は全然教えてないから、その子のことは知ってるんですけど。で、担任がお父さんと相談して、もう退学させたんですよ。

ところが同じく昨年、夏休みにパキスタンにいるお母さんが腕の骨を折ったからといって、パキスタンの子がお見舞いに行ったんですよ。これも再入国できなくて、帰ってきたのが1月の初めで。1月の初めに帰ってきても、ホテル隔離があって、自宅隔離もあってという形で、実際に授業に出られたのは2月なんですけど。それは担任が成績会議で何とかしてくれという形で、4年生だったんですけど卒業できたんですよ。…片一方はちゃんと卒業できて、片一方は退学したっていうのは、やっぱり担任の考え方によるので。だから、学校全体としてのそういう仕組みがあればいいなっていうのは、すごい思うんですけど。(T13)

つまり、「組織でというよりも、それぞれの担任が担任レベルで動いている感じですかね。担任が動かなかつたら、それはそれっきり」(T2)になる。このような状況を改善していく

ために、学校全体で複数の教員が関わる仕組みを整備していく必要があるのは言うまでもない。また、T2校の教員が「本当は組織でやらなくてはいけないでしょう。だから、私が異動したら、また何もなくなってしまう」と語るように、外国につながる生徒の対応に関する知識や情報をもつ教員の人事異動で生まれる対応の不在を防ぐためでもある。

2) 学校全体で研修などの学びを通して共通理解の土台構築の必要性

外国につながる生徒を支援していく学校づくりにおいて、このような土台を構築していくために、教員全体の共通理解は非常に大事となってくる。在留資格や日本語支援など、外国につながる生徒に必要な知識や情報を学ぶ機会を設けたりする学校の事例は、先述した通りであるが、教員の意識啓発のために、研修会などで学びの機会を制度として設けて、学校における支援への合意形成を図ることが求められる。

だから本当に、新人の教員の研修とかにも、外国のことに関して絶対、（制度として）入れて、それは仕事、要は、そういう学習能力が低い子の対応なり何なりっていうのは、大学生だって授業でやってる。だから、この多文化共生教育っていうのもやって、さらに就職、東京都の教員になってからもそれを続けるようにやんないっていう。じゃないと結局、ある人、グループの人たちにだけお任せっていう、それ、バランスが悪くなりますし、本当、われわれがいなくなったら、SZ1はどうなるのっていう。（SZ1）

こういった研修体制は、東京都が主導して行うべきであるという意見もインタビュー調査から伺うことができたが、中には、日本語指導に関する研究が必要であるとの声も聞かれていた。

多分、教科指導で結局取り出し日本語とかですと、日本語を教えることになるんですけども、ほとんどの教員が普段の生活の中で担任としてとか教科の授業の担当者として指導をしているので、その中でどんな工夫ができるのかとか。どういうふうにしたら日本人と混ぜてる状態で、少しでも本人たちの負担が減らせるとかっていうところが、やっぱりまだまだそこは難しいってところが、私自身も思いますし、あと教科の担当者もみんな苦労してますので。そういったところがまだまだそういった研修とかが必要かというところがありますね。（SZ2）

それぞれの教員の負担を軽減する意味でも、研修を制度的に整備して実施していくことは早急の課題として現場では求められている。

5 章 学校外組織・専門人材との連携と支援

徳永智子

明らかにになったこと

【アンケート調査から】

アンケート調査では、全体で約 45% (25 校) の学校が学校外の組織や人と連携しており、特に定時制 (約 7 割) や、日本語指導が必要な生徒が多く在籍している学校では、連携が進んでいることが明らかとなった。連携する組織や人として、多い順に「NPO・支援団体」、「都教育委員会」、「有志の教員ネットワーク」、「弁護士など専門家」であった。外国につながる生徒の日本語指導や進路指導など専門性が必要とされる分野において、学校外連携が進んでいることが分かった。

【インタビュー調査から】

インタビュー調査でも同様の傾向が見られ、外国につながる生徒が多く在籍する高校を中心として、学校外組織や専門人材と連携して日本語指導や福祉的支援などを行っていた。以下、主に明らかにになったことである。

1. 日本語指導における学校外連携

在京枠校では支援団体を通じて、NPO や大学と連携し、日本語指導を実施していた。定時制高校の多くは、東京都の日本語指導外部人材活用事業を使い、個人的なつながりで日本語講師を探し、日本語指導を実施していた。

2. 福祉的支援における学校外連携

多くの高校が外国につながる生徒や家族の多様なニーズに対応すべく、福祉・医療機関等や専門人材と連携して福祉的支援を行っていた。特に、東京都から派遣されるユースソーシャルワーカー (YSW) とスクールカウンセラー (SC) が、多様なニーズをもつ生徒の福祉的支援を担っていた。ただし、外国につながる生徒がこれらを利用するケースは少ない傾向にある。

3. 在京枠校の多文化共生スクールコーディネーター

在京枠校では、支援団体から派遣される多文化共生スクールコーディネーター (2020 年度～2021 年度) が、学校と外部人材とつなぎ、学校内の教員と生徒の支援を行うなど、重要な役割を担っていた。

4. 学校外連携の課題

学校外連携を進める難しさとして、教員が学校外連携に対して抵抗感を持っていること、連絡調整など学校外連携を行うことの教員への負担が挙げられた。その背後には、連携を支える仕組みがほとんどないことが考えられる。組織的な連携体制がない学校は、一部の教員が組合や支援者のネットワークを活かして個人的につながり支援を模索していた。学校外連携を支える制度的支援が急がれる。

1. 学校外組織（NPO・大学）との連携による日本語指導

インタビュー調査からは、特に専門性を有する日本語指導（☞6章）と進路指導（☞7章）において、NPO や大学など学校外組織と様々な連携を行っていることが分かった。ここでは特に日本語指導について、教員の語りをもとに紹介する。

学校が単独で、外国につながる生徒の日本語指導を行うことは難しい。そのようななかで、学校は、NPO や大学などと連携し、日本語講師を派遣してもらい、指導にあたっていた。特に、在京枠校では、関係性ができている支援団体や講師による日本語指導を行っていた。

1) 在京枠校の支援団体を通じた多角的支援

在京枠校の1つであるSZ5校では、支援団体から7名の日本語講師を派遣してもらっている。2020年度から2021年度にかけて多文化共生スクールコーディネーター制度（☞「コラム2：多文化共生スクールコーディネーター」参照）が実施されたことで、枠組みは変わったが、中心になっている人は、以前から関係性を構築してきた人で、その関係性のもと日本語指導が可能になっていることが分かる。

主として教えてもらっている人がそのグループを取りまとめている人で、もう11年ぐらい前からSZ5で日本語を教えている人です。その人がずっと放課後の日本語指導をやってきて、それを引き継ぐ形で建て付けだけが変わったみたいな感じです。

今まではずっと直接お願いしていたのが、今年から在京の学校全体がそういう形になるということで、そもそもずっとお願いしていた人も〇〇団体の人と面識があるそうで、そういうつながりもあるということで、そのまま〇〇団体を通して今までどおりお願いするという形になりました。

(SZ5)

また、別の在京枠校のSZ3校も、高校入学前から生徒がつながっている団体と連携を継続しており、日本語教育の専門家が派遣され、生徒の日本語指導を行っている。

時間が増えて、プロが教えるっていう、そういうことですね。ボランティアじゃないので、クオリティを高められるんじゃないかなと思ってんですけど。ちょうどその人たちは、ここに入学してくる子たちっていうのは、〇〇団体で日本語の教育受けてきてる子たちがいっぱいいるんだけど、そこで教えてる人が今度、来るから（・・・）。自分の昔をよく知っている方が（来る）。日本語も、もちろん指導されるんですけど、それ以外の部分でも生徒さんたちを気に掛けてくださるというか。（SZ3）

同じ支援団体から紹介を受けた日本語教師経験のある部活動指導員と連携し、在京外国人生徒の部活動として「日本語クラブ」も実施している。習熟度別に放課後の時間を使い、日本語能力試験に対応した日本語指導を行い、高校2年生12月までに、N2の取得を目指している。

合わせて、地域の学習支援団体との連携として、放課後学習支援ボランティアが、学校外で生徒の学習支援も行っている。またこうした外部連携者が学校運営連絡協議会の委員に加わり、学校の指導上の工夫について、定期的に意見交換がなされ、生徒の幅広い支援につなげている。

このような多様な連携が可能になっている要因の一つとして、管理職によるネットワーク開拓や連携への前向きな姿勢が挙げられる。SZ3校の教員は、連携先を探していることを次のように語る。

—そういうネットワークは、先生はどうやって開拓されて、開拓っていうんですかね、つくってらっしゃるんですか。いろいろ探してやってらっしゃるんですか。
常にそういうことを考えてるから。さっきも言ったじゃないですか、通訳いませんかみたいな、そういうことなの。日頃からそういうことばっか考えてるから、どっかでなんかできるとこあればってって、そういう触手を伸ばしてるわけですよ、常に。
—アンテナを伸ばして。
そうすると、ふっとした拍子で、うまくできるようになると、それでって。やさしい日本語講座も、いろいろどっかの大学の先生とか、いろんなところの、そういう人の学術的な話を聞いたところでどうしようもないので、めんどくさいから、どっかないかなと思ったら、何てことはない、東京都そのものが外国人向けにいろんなことやってるわけじゃないですか。それをやってる人が来れば、こんな簡単なことはないし、同じ都の職員だから、無料に決まってるじゃないですか。（SZ3）

在京枠校は、近隣の大学との連携にも積極的に取り組み、日本語指導にあたっていた。在京枠校のSZ6校は、2020年度から3年間、大学の社会連携室と連携して、日本語指導を担当してもらっている。コーディネーター1名と、バックアップで大学教員が協力し、国語科の取り出しを担当している。プレイスメントテストなどもすべてお願いしている。支

援団体の多文化共生スクールコーディネーターは、日本語の時間講師を派遣し、JLPT の補習などをやっている。都の予算で、支援団体を通じて、大学生ボランティアを雇用し、定期考査前の補習を担当してもらっている。

同じく、在京枠校の SZ4 校も、大学と支援団体と連携し、日本語講師や学生ボランティアを派遣してもらっている。

2) 定時制高校の個人的なつながりによる連携と支援

外国につながる生徒が多く在籍している定時制高校の多くは、東京都の日本語指導外部人材活用事業を使い、個人的なつながりで日本語講師を探し、日本語指導を実施していた。

日本語指導が必要な生徒が多く在籍する T6 校は、外部人材活用事業を使い、5 名の日本語講師が初級の日本語を担当している。同じく、T4 校は、教員の個人的なつながりをたよりに、日本語の外部教師 3 名に来てもらい、日本語指導を担当している。次のように、個人的なつながりで教師を探す様子について語る。

昨年度、まずは、今いらしてる日本語の先生 3 名のうち、お一人を、それこそ…知り合った人から経由で、日本語の先生紹介してもらって、〇〇さんっていう方に去年は来てもらって、とにかく日本語の授業を、部活の時間というか、放課後の時間にやってもらったんですよね。 (T4)

T7 校も、東京都の日本語指導外部人材活用事業を利用し、長年にわたって日本語指導に携わってきた教員のつながりで、さまざまな学校で日本語指導を行っているベテランの講師を招聘し、日本語指導を行っている。

〇〇先生が長く外国籍の生徒の支援をさまざましてるので、そのときにお付き合いがある方で、講師の方で、あちこちの学校でお世話になってるベテランのっていうか、指導歴もたくさんある先生に、〇〇が引っ張ってきてっていうか、紹介して来てもらったという感じですね。 (T7)

2. 専門人材との連携による福祉的支援

特に定時制高校において、精神疾患や不登校、親の虐待、貧困など、様々な困難を抱える生徒たちが多く在籍している。ある定時制高校の教師が「たぶん学校だけじゃ、もう無理だから、いろんな人たちとつながってサポートしていかないと」と語るように、多くの高校が外国につながる生徒や家族の多様なニーズに対応すべく、福祉・医療機関等や専門人材と連携して福祉的支援を行っていた。連携先としては、児童相談所や子ども家庭支援センター、福祉事務所、病院などが挙げられた。特に多くの学校からは、ユースソーシャルワーカー (YSW) とスクールカウンセラー (SC) が果たす役割について語られた。

1) ユースソーシャルワーカー (YSW)

東京都は、2016 年から「自立支援チーム派遣事業」として、「都立高校等と連携し、①中途退学の未然防止、②不登校生徒への支援、③生徒及びその家族が抱える課題への福祉的支援、④都立高校を中途退学した生徒への就労・再就学支援」¹を実施している。教育と福祉をつなぎ、若者の自立支援とソーシャルワーカーの役割を担うべく、特定の学校にユースソーシャルワーカー (YSW) が派遣されている。本調査が対象とした高校の多くに YSW が派遣されており、高校が YSW と連携し、福祉的支援を行っていた。

在京校の SZ5 校は、YSW は常駐ではないが、生徒のケアをしている。ある教員によると、「YSW のほうは要は気持ちの部分とか、そういう大変なことがあったら外国籍も日本人も関係なく話しに行きなさいってことで、いろいろと面倒見てもらったりしています。」

夜間定時制高校の T8 校は、YSW を積極的に利用している。週 1 日 YSW が学校を訪問し、生徒の面談をしたり、英語の授業を共同で担当している。また、YSW に教職員に対して生徒の情報共有をして気になる生徒について議論する機会を設けている。

本校が 2020 年からやり始めたのは、学級委員会、成績開示のあとに、気になる生徒の情報公開を全職員で聞かせて、職員は発言はほぼしないけど、「こういう子が居る」とか、「こういう子が心配だ」とか、YSW と熱心に議論をして、まず言わせていきます。そしてお願いしていきます（・・・）経過を見るとか、事あるごとに話してねというのは、私がしています。

(T8)

熱心な担任が YSW と連携し、ケース会議を開催し、生徒の情報共有をしたり、児童相談所や社会福祉士とつなげる試みも行われている。

昼夜間定時制の T7 校は、チャレンジスクールということもあり、4 名の YSW が派遣されている。週 1 日ずつ、入れ替わりで 3 日間配置されている。管理職の教員は、YSW が持つ力について以下のように語る。

そういう方の働きが大きいですね。とても教員だけでは、もちろん。教員にそもそも知見もなかったりするので、その方の専門の目っていうか、知見を生かして支援をしていくってことをしてますよね。

例えば、最近、増えてるヤングケアラーみたいなので、ヤングケアラーってことは子どもたちの耳に入るようになってきてるので、実は自分もそうなんだって思って、実はうちの親がこうでとか、僕は毎日こんな生活でっていうことを、今までカウンセラーに相談に行

¹ 東京都教育庁地域教育支援部生涯学習課「都立学校『自立支援チーム』派遣事業」
<https://www.syougai.metro.tokyo.lg.jp/sesaku/ysw/teacher.html>
(最終閲覧日：2025 年 1 月 15 日)

ってる子どもたちも、ユースソーシャルワーカーのところに相談に行くようになってか、それはそうになってきています。数はまだまだ少ないですけど、そういうふうにスクールカウンセラーに加えて、ユースソーシャルワーカーも配置したっていう取り組みは、もう 6、7 年になりますけど、やっぱり有効だったんだなって思いますよね。(T7)

ただし、YSW の制度が充実していても、外国につながる生徒が自ら支援を受けに行くことは少ない。他の高校でも、YSW の支援が大きいという語りが聞かれながらも、外国につながる生徒が積極的に支援を受けている高校は限られていた。

2) スクールカウンセラー (SC)

多くの高校からは、スクールカウンセラーの重要な役割についても語られた。スクールカウンセラーは、生徒の面談をし、生徒のケアをするとともに、そこで得られた情報を教員とも共有している。

夜間定時制の T13 校では、スクールカウンセラーが熱心に生徒の支援を行い、高校 1 年生全員に面接を実施している。週に 1 度学校を訪問し、毎週のように相談に来る生徒もいる。外国につながる生徒は、言語の障壁により意思疎通が難しいこともあるが、継続的に通う生徒もいる。

外国籍の生徒もスクールカウンセラーの先生と必ず話すので。授業が分かる？とか、学校面白い？とか、そういう話をしてるみたいですけど。

スクールカウンセラーの先生が、すごい丁寧で。生徒が相談すると、必ず担任の所に、こういう相談がありましたということで。もうベテランの先生なので、これはこういうふうに考えたほうがいいですよっていう指導をしてくださいます。(T13)

スクールカウンセラーの机が職員室にもあり、教員とも定期的に情報共有をしている。

同じく夜間定時制の T16 校では、YSW は入っておらず、スクールカウンセラーが毎週 1 回訪問し、生徒の悩みの相談や支援を行っている。スクールカウンセラーは「人懐こく」、生徒とも関係性をつくりながら支援をしている。

スクールカウンセラーが来ています。生徒とよく話をしてもらっていて、生徒の悩みを聞いてもらったり。そういう意味では、すごく役に立つというか、非常にありがたく思っています。

学校に夜来て勉強するというのは、ある意味では孤独な部分もあったり。友達が居るならともかく、なかなかそういう状況がない生徒も居たりして、スクールカウンセラーが居ることで自分の悩みを打ち明けてというところで、非常に役に立っています。(T16)

全校生徒数も少ないため、生徒全員と面談を実施し、担任とも情報共有し、多角的な支援ができていると語られた。

スクールカウンセラーのほうから担任のほうに、「こんなことがあった」といった報告が行ったりしますので、そういったところで、担任と生徒だけの関係ではなくて、多角的なつながりをつくって生徒を支えるシステムはできているという感じです。(T16)

以上のようにYSWもSCも生徒の福祉的支援を行ううえで重要な役割を担っていることが分かるが、外国につながる生徒がこれらの支援を利用することは限られていた。今後、福祉・心理専門職の多文化・多言語対応を進め、外国につながる生徒固有の福祉的ニーズにも対応できることが期待される。

3. 在京枠校の多文化共生スクールコーディネーターの役割

2020年度から2021年度にかけて、支援団体から4つの在京枠校に派遣された多文化共生スクールコーディネーターが、学校外連携を支える重要な役割を担っていることが分かった（☞「コラム2：多文化共生スクールコーディネーター」参照）。2年間限定の東京都の事業だったため、その後形態は変化しているが、学校と学校外とをつなぐコーディネーターが様々な役割を担っていた。ほとんどのケースで、事業が始まる前から支援団体は高校と関係性があり、継続的に支援を行っていることも大きい。

【コラム2：多文化共生スクールコーディネーター】

多文化共生スクールコーディネーターとは、2020年度から2021年度にかけて、東京都が主導して、3つの支援団体から在京枠設置校4校にコーディネーターを派遣した事業のことである。外部人材との連絡調整や情報共有など様々な役割を担った。

2022年度からは、多文化共生スクールサポートセンター事業が始まり、東京都教育委員会がサポートセンターと協定を結び、在京枠校から支援要請・相談があった際にサポートセンターを通じて、多文化共生スクールサポーターや通訳・専門家を派遣する形が取られた。2024年時点では、東京都教育支援機構（TEPRO）と地域のNPOや日本語学校、大学などが連携し、多文化共生スクールサポートセンターを運営している。都立学校から相談・支援要請を受け、多文化共生スクールサポートセンターから日本語指導支援員や通訳などを高校に派遣し、都立学校で学ぶ日本語指導が必要な生徒の支援を行っている。

参考資料：

- ・ 東京都教育支援機構「都立学校日本語指導支援事業概要」
<https://www.tepro.or.jp/school/nihongo/overview.html>
（最終閲覧日：2025年1月15日）

ここでは、多文化共生スクールコーディネーターが派遣された在京枠校を事例として、主に、(1) 外部人材とつなぐ、(2) 学校内の教員と生徒の支援、という2つの役割について見ていく。

1) 外部人材とつなぐ

多文化共生スクールコーディネーターは、学校と外部人材とをつなげ、支援のネットワークを広げていることが分かった。在京枠校のSZ2校では、通訳の紹介など、コーディネーターが「パイプ役」として必要な支援とつなぐ役割を担っている。

入学説明会ですとか、入学時の書類の提出時とかの通訳さんと呼んだりですとか、あと、三者面談とかする時の通訳さんとか、その通訳さんを探すときに助けていただいたりとかしましたね。あとは外部ですね。区役所に行かなきゃいけないとか、いろんな支援の形があったりしたときに外部の方とのパイプ役になっていただいたりとか。そういう形でサポートしていただきました。(SZ2)

学校外とつなぐだけでなく、学校内の連絡調整役をし、教員の負担軽減にもつながっていた。

非常に助かりました。いろいろ外部の方が7限にたくさん入っていただくので、その連絡調整役をしてくださったりとか。助かりましたね。(SZ2)

保護者とコミュニケーションを取るなど、すでに支援団体と長期間にわたる連携の関係性があるSZ1校でも、時には支援団体と連携しながら、コーディネーターに通訳の紹介や保護者の相談支援などをお願いしている。

通訳の人を誰にしたらいいですかねとか相談するときに、ここの団体の何々さん、つながってるあの人がいいんじゃないですかとか、そういうアドバイスも。われわれも知ってますけど、他のところに、例えばこんな日本語の通訳って、どこに頼むとよさそうですかねとか、いわゆるコーディネーターの人の役割って、そういう部分なんですよ。あと、本当に生徒の、もっと今後やってほしいなと思ってる制度なんですけど、そういう、日本人にはユースソーシャルワーカーとか、スクールカウンセラーって日本語のそういう人たちがいるんですけど、どうしても外国の人たちに向けてのそういうものがないので、その多文化コーディネーターの役割が大きくなっちゃうかもしれないんですけど、でも、そういうある程度、生活の部分であるとか、それこそ親御さんの相談に乗るとか、そういったことも必要な仕事なんだろうなと。ある程度、うちの学校は、〇〇団体の方なんで、そうい

うことも対応ができる方なんで、われわれも一緒に連携しながら、われわれもやりながら、そのコーディネーターの方にもやってもらいながらっていう、そういう関係はできていますね。(SZ1)

高校で外国につながる生徒の支援を中心的に担う教員とコーディネーターの間には、関係性が構築されているため、連携がしやすい。教員は「垣根なく、一緒にお互いに、これ、お願いしますね、じゃあこっち、やっておきますね。その関係があるので」(SZ1) と語る。

各学校に派遣されるコーディネーターのネットワークを通じて、通訳の紹介など、外部人材の共有が行われ、支援の輪が広がっていくことも分かった。

この方たちのネットワークっていうのが結構あって、ですから、そこからさらに広がっていったるんですよね。ですから通訳なんかも、何々高校のコーディネーター、何々さんに聞いてみるわっていった感じでそれから紹介してもらってこともありますので。(SZ1)

2) 学校内の教員と生徒の支援

多文化共生スクールコーディネーターは、学校を外部人材とつなぐだけでなく、学校内で教員の相談に乗ったり、生徒との面談を通じて相談支援を行ったりしている。

SZ2 校では、日本語クラスのレベル分けや授業内容などについてもコーディネーターに相談しながら進めていた。進路指導についても基本的には学校で行っているが、面接練習に協力してもらい、書類のアドバイスをもらうこともあった。特に長い間外国につながる生徒の支援をし、様々な専門性を持つコーディネーターの場合、日本語指導や相談支援において教員の相談役として活躍する場合もある。

SZ1 校では、コーディネーターが定期的に生徒の面談をし、教員とは異なる立場から生徒と関係性を築き、相談支援を行っていた。

基本的には学期に1回ぐらいずつの割合で面談をしてもらってる。その中で分かってくる斜めの関係っていうんですかね。そのコーディネーターの先生には別になんか言ったとしても、そこで成績が下がるわけでもないし、単位が取れたりそういうのはないので、割といろんなことを話してくれる。友達ではなく大人なので、ちょっと言えるかなっていうの。あと、来てくださってる方の引き出す力っていうんですか、その質がものすごく高いから。そういう情報がすごく貴重でしたね。(SZ1)

斜めの関係による生徒支援を担い、そこでの情報を教員にも共有することで、支援の厚みを増すことができていた。

SZ6 校でも、元高校教諭のコーディネーターが定期的に生徒と面談をし、家族構成や出身地域など生徒の情報を丁寧に聴きとり、冊子にまとめて教員と共有していた。生徒情報の重要性が認識され、その後、教員も生徒と面談をするようになった。

4. 学校外連携の課題

上記のように、様々な学校外連携の取り組みが行われていたが、連携を進める難しさも多く語られた。特に、組織的に学校外連携を進める一部の高校以外では、(1) 学校外連携への抵抗感、(2) 教員の多忙化・教員への負担、が挙げられた。

1) 学校外連携への抵抗感

特に、組織的な学校外連携が見られない高校を中心として、学校外と連携することに抵抗感をもつ教員がおり、組織として学校外連携を進める難しさが語られた。

「外部の人には入ってほしくないという、そういう何かがあるみたい」

「外部の人が入ることにすごいアレルギーがある」

「(教員組織が) もっと開いて、外部から人をもっと入れてみたいなことをしようとすると、何だかんだとなって調整が難しくなります。だから、先になかなか進みません。だから、それぞれの教員の考え方がもう少し柔軟であったり、もう少し先進的であればいいですけど、なかなか保守的であって難しいということです。」

学校外連携に関心がある教員がいても、管理職の理解や支援を得ることが難しいことも分かった。ある定時制高校の若手教員は次のように語った。

「どうしても新しいものを取り入れようってなると、いい顔をあんまりされたことがないので(管理職から)。」

「そもそもアイデアを出そうとも思えない。出してもたたかれるだけなので。」

管理職が連携に消極的な場合、教員個人の努力で連携が行われたり、管理職の理解が得られず連携に至らない場合もある。管理職のリーダーシップのもと組織的に連携を進める高校との比較から、管理職のリーダーシップがないと組織的な連携に至らないことが語られた。

管理職が学校外連携に抵抗感を抱く一つの理由として、個人情報外部に伝わるリスクへの懸念が挙げられる。ある高校の管理職は、外国につながる生徒の個人情報の保護の観点から、三者面談等で保護者とコミュニケーションをとる際に外部の通訳に依頼するリスクについて次のように語った。

難しいです。内容によっては、その通訳さんは外部の人なので、情報が、まずい情報も伝わる可能性もあるので（・・・）。でも、伝わらないから仕方がないので、どっちを取るかなんですよ。本当に難しいです（・・・）。だから、学校に職員でそういう人が居てくれるというんですよ（・・・）。そうすれば、内部の情報も話すことができますし。本当はだから、通訳さんを挟んでのやりとりというのは、やりたくないです。

気軽に通訳を外部に依頼することはしにくく、代わりに担当職員を正規職として配置する提案をする。

さらに、教員が様々な職務を担い抱え込む意識も強いため、学校外の専門人材との連携に対して抵抗感が生まれていることも分かった。ある在京枠校の教員は、外国につながる生徒への支援に消極的な教員が「支援に人生をかけている NPO の人とかがものすごい熱量を持って」生徒の支援をすることに対して、距離感をもっていると語る。「そういう方との教員間の熱量（の差）もあって、すごく校内、難しいです」というように、一部の教員と NPO の方々との意識の差が生まれ、連携の難しさが読み取れる。

さらに、定時制高校の教員からは、外部人材が入ることによって生徒対応がさらに大変になるという不安感も聞かれた。

外部講師の方も、〇〇生ってどういうものか分からず、もしご指導されてしまった場合に、どんなトラブルが起きるのかなっていうのも怖いので、やっぱり何だかんだ言って教員が付いてないと、すごく私たちとしては心配。

複雑な背景や事情を抱える生徒が多く在籍する学校では、学校外連携を進めるうえで教員側の様々な配慮や調整が必要となり、消極的になることもうかがえる。

2) 学校外連携による教員への負担

外国につながる生徒を支援するうえで連携が重要と認識されながらも、教員の多忙化が進み、学校外連携を支える仕組みがほとんどないなかで、学校外連携が教員にさらなる負担を強いる懸念についても語られた。

ある高校の教員は、学校外連携が多くのメリットをもたらすことを認識しつつも、連携は「やらなくてもいい仕事」であり、「負担」になると不安をもらしていた。

また、在京枠校で多文化共生スクールコーディネーターを受け入れる教員は、学校外連携をすることで調整の負担が増えるという。

一方で来ていただくと受け入れる体制ですとか、そういった調整が結局、必要になりますので。〇〇団体の方が自由に学校の中で何かできるかっていうとそれはやっぱりないので。

仕事が減ったかどうかという点においては、減ってはないと思うんです。正直に申し上げますと（・・・）。

コーディネーターの担当者としての業務がきちっと把握されていて、その分他の仕事がなければいいんですけど。それまでと全く同じ仕事をやりながら、コーディネーターの担当者としての仕事、コーディネーターさんとのやり取りの仕事が結局増える形になりますので。そういう面では、減ったか減ってないかっていうと減ってはないっていう感じですね。

学校外連携を進めるためには、受け入れ教員による学校外との連絡調整も重要になる。その業務が教員に課せられることで、さらなる負担を強いることになる。

先ほども申し上げたように完全に切り離すってやっぱりできないので。中の人間にしかできないことがありますし。やはり、調整役になる人間は必要なので。それが一つの仕事としてしっかり学校の中で把握されて、あなたはコーディネーターの担当者さんだよということの一つの業務としてしっかり成り立てば全然できると思うんですね。

この教員からは、受入れや連絡調整など学校外連携を担当する業務を校務分掌に位置付ける必要性が語られた。

さらに、学校の事情を知らない支援団体や外部専門家などが学校に入った場合、さらに調整が必要になり、教員の負担になることも分かった。ある定時制高校の教員は、NP0 や専門人材などとの相互理解の難しさについて語る。

何回もメールのやりとりをしてるうちに、学校の、こういう方針みたいなものに慣れていられないのかっていうので、こっちの負担も大きく（・・・）こっちの負担が大きくなるから、もう遠慮しとこうかなって（・・・）。

学校の教員がどういう形だったり、動きとか、性格してるかって（・・・）価値観を持ってるかみたいなものを理解してないと、本人はとってもいいことをしてたとしても、なかなかうまくいかない場合もあるんじゃないかって。

学校で働く社会福祉士は、どういう仕事をしなきゃいけないのかっていう経験とか、その認識をしっかり持った人だったら、うまく立ち回ることができるけど、それ立ち回れないと、変な結果になっちゃう。変な支援になっちゃうみたい（・・・）やっぱり外部から入って、教員の経験ないのは仕方がないっていう、私も、社会福祉士の、例えば資格がないのに仕方がないんですけども、やっぱり相互に理解して、やっぱり相互コミュニケーションですよ。

3) 組織的連携の難しさ、教員ネットワークの利用

上記の課題が挙げられる背後には、連携を支える仕組みがないことが挙げられる。在京枠校には2年間の限定で、学校外との連絡調整役になる多文化共生スクールコーディネーターが東京都から派遣されていたが、他の高校はこのようなコーディネーターは配置されていない。学校外の連携先として、通訳や弁護士、支援団体、大学、企業などがあっても、それらとつなぐ制度的な仕組みがないことで、連携先を探すだけでも学校や教員個人への負担が大きくなってしまう。

そのため、組織的な連携体制が取れていない学校では、一部の教員が、学校外の組合や研究会、支援者のネットワークなどのネットワークを活かして、他の高校の教員と個人的につながり、情報収集や情報交換、支援を模索している様子が見られた。

組合にちょっと行ったら古い人も居て、定時制部と言う部があって、「そこで常任委員をやってくれ」と言われて、そこに行くと、今年、〇〇先生が居ました。で、そういう情報交換もやって知るといのが多いのかな。ほかの学校も、そういう定時制部の部会、定期大会みたいなのがあるので、そのときに来た先生から聞きます。いろんな話が出てきたりとか、答えられる人は答えてやるという感じで、それぞれの学校でいっぱいあります。ただただ見ているしかないんですけど、私はありがたいことに〇〇先生とかとつながりもあるので、その先生がたと個人的にお話しして、じゃあ、この子にはこれやってみようとかいうのをしてるぐらいですね。

連携の仕組みがないなかで、教員がネットワークを通して、個別に資源にアクセスし、課題への対応を行っていた。多忙な教員の負担を経験し、より支援を充実化させるためにも、外国につながる生徒が在籍する高校には専門のコーディネーターを置くなど、学校と学校外組織・専門人材をつなぎ、学校外連携を支える制度的支援が急がれる。

6 章 外国につながる生徒に対する日本語・教科・生活指導の状況

三浦綾希子

明らかになったこと

【アンケート調査から】

日本語指導が必要な生徒に対する特別な学習支援は教育課程を問わず、広く実施されていた（全日制では 8 割、定時制では 9 割）。日本語指導が必要な生徒に対する特別な学習支援の内容として全日制、定時制ともに多かったのは「教員による取り出し授業」、「教員による補習授業」であった。

一方、教科・生活指導については、在京枠校や外国につながる生徒が多い学校ではさまざまな支援が行われていたが、少ない学校では学校外指導者に頼らざるを得ない状況があり、学校間で支援のあり方に大きな違いがあることがわかった。

【インタビュー調査から】

アンケート調査の結果と同様、日本語指導については外国につながる生徒が在籍する多くの学校で実施されており、日本語指導に比べると、教科指導や生活指導は外国につながる生徒が多く在籍する在京枠校や定時制高校で丁寧に行われる傾向にあった。

1. 日本語指導の状況

- ・ 日本語指導の方法には、日本語関連科目の設置、国語の時間の「取り出し授業」、入り込み指導、放課後・空き時間の補習授業の 4 つのパターンがあり、いくつかを組み合わせ実施している学校も多かった。
- ・ いずれの方法についても教員だけでなく、時間講師や外部の日本語講師などと協力して日本語指導が行われている。ただし、日本語関連科目や国語の時間の「取り出し授業」の場合、教員免許をもった教員が担当する必要があるため、ティームティーチングなどで授業が行われる傾向にあった。
- ・ 日本語指導を行うにあたっての課題としては人材不足、専門性の問題、制度の柔軟性、生徒の学習意欲が指摘された。特に人材不足については多くの教員が指摘するところであり、2023 年度から導入された特別の教育課程による日本語指導についても人材が確保されなければ難しいという声が多く聞かれた。

2. 教科指導の状況

- ・ 外国につながる生徒が多い学校を中心に、教科の「取り出し授業」を実施する、授業中に教員が工夫する、放課後に補習を行うという教科指導が行われていた。
- ・ 外国につながる生徒が多く在籍していなくとも、学習障害など多様なニーズをもつ生徒

が多い学校では、各教科で一人ひとりの理解度に合わせて丁寧な指導が行われていた。

- ・ 「取り出し授業」は国語や社会に限定される傾向にあったが、多くの教員が広く様々な教科で「取り出し授業」を行うことが望ましいという認識を示していた。
- ・ 教科指導についてはその必要性が学校内で認識されにくい、教員の負担が大きい、外部人材に教科指導を任せることへの忌避感等が課題として挙げられた。

3. 生活指導・支援の状況

- ・ 学校生活で問題が生じないよう、日本の学校のルールについて丁寧に指導するということが行われていた。
- ・ 就職のために日本の文化慣習を学ぶ授業を日本語指導の一環として行っている学校もあった。
- ・ 定時制高校を中心に、学習面だけでなく、生活面のサポートも重要だという認識を示す教員も多かった。公的支援を受けようとしても保護者が日本語が分からない場合、そのハードルは高くなるため、教員が書類作成を手伝うなど個人的に支援をしていた。

1. 日本語指導の状況

1) 日本語指導の実態

ここではまず、日本語指導の実態について説明する。インタビュー調査の結果、日本語指導の方法として、①「日本語」関連科目の設置、②「国語」の時間の「取り出し授業」、③ 入り込み指導、④放課後・空き時間の補習授業の4つのパターンがあることが分かった。また、これらの方法を組み合わせて日本語指導を行っている学校も多くみられた。

① 「日本語」関連科目を設置

在京枠校を中心に、学校設定科目として「日本語」や「日本語コミュニケーション」といった授業を設置し、それを必修あるいは選択科目として日本語指導が必要な生徒に受講させ、単位として認定するという方法がとられていた。これらの科目は放課後の時間に設定されていることもあれば、授業時間に設定されていることもある。在京枠校や外国につながる生徒が多く在籍する高校の中には、1年次はこれらの日本語科目を必修で受けさせ、2年次以降は選択科目として必要な生徒が受講できるという形を採っている学校も多くあった。例えば、SZ2校では、在京枠で入学した生徒に対しては、放課後の7限に学校設定科目である「日本語コミュニケーション」の授業を必修で履修させている。

—この日本語コミュニケーションは、在京生は必須というか取ってくださいっていう授業になりますか。

1年生は全員必修で、単位にもなるものなので、必ず、授業ですね。授業なので参加しないという形で、最初から説明をして、強制的に取らせてるという形です。 (SZ2)

また、SZ5校では、多くの教科で習熟度別でクラスをAとBに分けており、Bクラスでは主に日本語指導が必要な生徒に易しい日本語を使い、授業を行っている。また、1年次に国語と社会でBクラスに振り分けられた生徒は放課後に日本語指導を受けることになっている。その後、2年次になると、1年次において放課後日本語指導を受けていた生徒は、学校設定科目である「日本語」を選択科目として受けることができる。

2年生の選択科目。例えば、その裏ではフランス語を採っている生徒がいたり、数学とか全く違うものを採っている生徒もいるし、書道とかもありますが、そういう選択の中の一つとして。1年生のときに放課後の日本語指導を受けていた生徒は2年生のときに日本語の選択科目が採れることになっていて、それで採っている生徒たちです。
—全員がというよりは、個々人の選択で、受けたい生徒は受ける感じですか。
そうですね。 (SZ5)

「日本語」の科目の担当は教員免許をもった教員である必要がある。ただ、日本語指導を専門的に教えられる教員は少ないため、外部の日本語指導者とのティームティーチングで授業を実施している学校も多いようだ。ただし、T10校では、常勤教員の中に日本語教員の資格を持っている者がいたため、その教員が近隣大学の学生と協力しつつ、日本語の授業を担当しているという。

—日本語コミュニケーションの授業は常勤の先生が担当されてるんですか。どなたが？
教員が2名で。今年は3名でやってるんですけども。週に2時間の授業で時間割の中に入っている人間が2人。今年はみんなで分担したりしたので3人だったりとかしたんですけども。実際教えるのは、外部から来た先生方に小さいグループに分かれて教えてもらってるっていう感じですね。 (SZ2)

その「日本語文法」と「日本語コミュニケーション」については、専任の先生が必ず1名授業を持つんですけども、そのほかに特別専門講師を雇って、一緒に授業をやっています。(T6)

—常勤の先生か日本語指導の先生として。
僕が。
—A先生が入ってらっしゃるんですね。
そうです。僕が教員として教えてるということです。
—英語も教えられていて、日本語の授業も持ってらっしゃるってことなんですね。
そうです、はい。
—これは、お一人で見えてらっしゃいますか。

ここの学校の場合は、〇〇大の日本語教育学科の学生と組んで習熟度で。僕が全体を教えているけれども、分かれて、もう片方は〇〇大の方で。で、僕が教えて。それは基礎と応用で分かれてるんですけど、1時間目と2時間目、スイッチするんですよ。それで全体的に僕が見れるようにっていうことで教えてますね。

(T10)

コラム3で詳しく説明してある通り、2023年度から高等学校において「特別の教育課程」による日本語指導が開始され、日本語指導を卒業単位として認められるようになったが、在京校や外国につながる生徒が多く在籍する高校では、これに先んじて学校設定科目として「日本語」の科目を設定し、卒業単位として認めていたといえる。

② 国語の時間の「取り出し授業」

様々な学校で多くみられた日本語指導は、国語の時間に日本語指導が必要な生徒に対して「取り出し授業」を行うというものである。他の生徒たちが国語の授業を受けている間、別教室で日本語指導が必要な生徒たちは日本語の学習を行い、それを国語の単位として認定する。何時間、また何年間「取り出し授業」を行うのかについては学校によってばらつきがあるが、少なくとも1年生の間は日本語指導が必要な生徒に対し、「取り出し授業」を実施している学校が多い。

「取り出し授業」の場合、担当するのは当該教科の教員免許をもった教員である必要がある。ただし、①「日本語」関連科目を設置している学校と同様に、国語の免許をもっていたとしても、日本語教育を専門的に勉強しておらず、日本語指導は難しい教員も多くいるため、外部人材とのチームティーチングで「取り出し授業」を行っている学校も多かった。なかには、T13校のように、夜間定時制であることの利点を活かし、他校の教員に担当を依頼している学校もあった。

授業のほうは、「取り出し」の授業は国語ですけども、1年生から3年生までの国語の授業は、別の部屋で「取り出し」の先生が見るという形になっています。

(T16)

1年生の国語の授業が週に4時間あるんですけども。現代文2時間、古文2時間で「取り出し」をしています。それプラスこの2年ぐらいで始まったのが、2年生の古典を取り出しているんです。2年生の古典2時間を何とか取り出しをしてやってきてるんですけども。

(SZ2)

1年のときは、国語の時間に「取り出し授業」というのをやって。その外国籍の生徒さんで日本語が苦手な生徒さんは、日本語講師の先生が付いて日本語を勉強するんですよ。それが今のカリキュラムだと週3時間なんですけど、来年からカリキュラムが変わりまして週4時間になります。その間に日本人の生徒は1年のときに古典とか漢文を、その外国籍の生徒

さんがいらっしゃらないときに勉強しちゃうんですね。だから、古典とか漢文をあんまりやらなくていいように。

—この「取り出し授業」はどなたが担当されているのでしょうか。

講師の先生ですね。他の学校の英語科の講師の先生とか、中国語の得意な先生とか。

—他の高校の先生がいらっしゃってくれてるんですか。

そうです。夜間なので。講師専任の先生もいらっしゃいますし。(T13)

③ 入り込み指導

上記に加え、通常の授業に外部人材等が入り込み、外国につながる生徒のサポートを行っている学校もあった。「取り出し授業」においては、当該教科の免許を持っている教員が担当しなければならないが、入り込み指導の場合は教員免許を持っていない人でも担当できるという点がメリットとして挙げられた。入り込み指導を担当するのは、外部の日本語講師や母語通訳者が多いようだ。

国語の授業は、その子たちは別のメニューをこっちでやるっていう取り出しをやらない代わりに、入り込みっていうんですかね、入り込んで授業をやっていくという。ただ、「取り出し」じゃなくて、入り込みのメリットは、教員免許必要ないので、いろんな人に入ってもらえる。「取り出し」だと、国語なら国語の教員免許持っている人じゃないと、授業としてできないんで。(T4)

T15校の教員は「日本語の勉強が嫌いな子は、入り込み授業選ぶ傾向」にあると述べるが、授業中によくわからないことをすぐ教えてもらえる入り込み授業は日本語学習に意欲的ではない生徒に好まれるという。ただし、入り込み授業は、生徒によっては授業に集中できないと感じる場合もあるようだ。T15校では入り込み授業と放課後の補習の両方を実施しているが、入り込みは授業の妨げになると感じる生徒の場合には、放課後の補習だけを行うこともあるという。

自分で勉強できるような子は要らないと。もう授業中、横でそんなこと言われたら、先生の言葉、聞けないみたいな。(・・・)なので、自分で勉強できるから放課後に勉強したいって。(T15)

④ 放課後・空き時間の補習授業

①で示したように、学校設定科目として設置している「日本語」の授業を放課後に実施するというパターンもあるが、それだけでなく、単位にはならないが放課後や空き時間に補習という形で日本語指導を行っている学校も多かった。この場合、学校として補習授業を設定している場合と、教員が独自で行っている場合の2パターンがみられた。学校として放課後

の補習授業を行っている場合は、日本語指導ができる外部人材が担当していることが多いようだ。なかには、部活動という形をとって日本語検定に合格するための補習をしている学校もあった。

在京の生徒が日本語検定を合格するための部活動ってということで、日本語クラブっていう名前にして、それをよりどころにみんな勉強してっていう。(SZ3)

また、教員が独自に必要性を判断し、放課後や空き時間に日本語の補習を行っている学校もあった。例えば、T2校は、日本語指導が必要な生徒が少ないこともあり、学校として体系だった日本語指導は実施されていない。しかし、インタビューに応じてくれた教員は少数であっても日本語指導が必要な生徒には何かしらの日本語指導をすべきであると考え、日本語を勉強したいという意思を示した数人の生徒を集め、放課後や空き時間に日本語の補習を行っているという。

ここ（日本語の学習）に来る子たちは、一応、私は声をかけますが、自分で、「やる」と言ってくる子たちしかできていません。だから、必要だと思っていて声をかけても、実際に来なければ、やらないので。(・・・)これは、ただ本当に、「日本語を勉強したい」と言う子たち、こちらが声をかけて、「じゃあ、やりたい」と言う子たちだけが来て、ここには別に強制力も何もありません。

—自主的にということですね。

はい。そうです。自主的にやっているという感じです。

—これを始めたきっかけというのは、先生がここにいらして、必要かなと判断された生徒が何人か居てという感じですか。

そうですね。それで、声をかけて、「じゃあ、勉強する？」と言ったら、「勉強する」と言うから、「じゃあ、やろうか」と言ってやっているだけです。(T2)

日本語指導が体系化されていない学校においては、こうした熱意のある教員の自主的な取り組みが日本語指導が必要な生徒たちの学習を支えている場合がある。

2) 日本語指導の課題

次に、上記のような日本語指導を行うにあたっての課題について述べたい。教員たちは日本語指導を実施する上での課題をどのように認識しているのだろうか。ここでは、①人材不足、②専門性の問題、③制度の柔軟性、④生徒の学習意欲の4点に分けてみていく。

① 人材不足

日本語指導を行うにあたっての課題として最も多く指摘されたのが人材不足である。日

本語指導を行うにあたっては、日本語教育の専門性を備えた外部人材や時間講師が不可欠となるが、その確保が難しいということは多くの学校の教員が述べる点である。日本語指導を担う人材の確保の仕方は学校によって様々であり、NPO や大学などと連携し、日本語講師を派遣してもらっている学校もあれば、教員の個人的なつながりから日本語講師を確保している学校もある（5 章）。

予算があっても、その予算を使える人材がないと駄目です。

—そうですね。人材。

お金があっても人材がないというケースも結構あるので、それも困ってしまいます。

—そうですか。日本語の先生がいないということですか。

はい。難しいです。

（T6）

人材の不足は、日本語指導の実施状況を大きく左右する。担当する日本語教員が少ないために一人ひとりに合わせた丁寧な指導ができず、生徒のやる気がそがれてしまうといった事例や学年で日本語講師の取り合いとなり、結果的に4年生の日本語指導ができないといった事例を語ってくれた教員もいた。

生徒の数に対して、日本語の先生の数が少なかったりして、もっと構ってみたいな生徒が結構多くて、あんまり構ってもらえないから、行きたくないって言い出して、ボイコットしたりとかってというのが。あんまりうまく回ってはいないです。

（T4）

日本語の「取り出し」の授業が1年生から3年生までしかありません。（・・・）4年たっているけど、日本語がなかなか不自由な生徒がいるにもかかわらず、なぜここは取り出しがないのかと来ていて思いましたが、「4年生は、もう大丈夫でしょう」と言われて、時間講師取られたというような。

（T15）

特別の教育課程による日本語指導についても人材不足という観点から不安の声があがっている。すでに多くの教員が多忙を極めている中、新しく特別の教育課程を設置するには追加の人材の確保が不可欠であると認識している教員は少なくなかった。T16 校の教員は、「別な教育課程をつくるということは、別にそれに対応する人間がいないと無理です」と述べるが、同じような懸念を示す教員は多かった。

来年から「取り出し授業」じゃないけど、その子に違う授業をやらしてて、その抜けた授業の単位を認めるっていうこともありかなっていうのを来年から東京都が始めてくれるっていうんだけど。その抜けてる間の授業って誰が見るのって。もう先生たちもぱんぱん授業持ってるよっていう。人的保証についてどういうふうになってんですか、みたいなのが。（Z5）

実は来年から変わるのは日本語教育だけではなくて、英語、国語、数学も全てが変わることになっているので、既にある科目を新しくするのだけでもう精いっぱいすぎて、そこまでどなたも頭が回ってないし、時間割も組み込むのも。時間割、どうやって組み込むんだっていうのも、すごい難しい問題なので、全くそんな動きはないと思います。（・・・）本当に単位にするのであれば、資格も（・・・）でも、日本語教員の資格も、民間の資格ですもんね。だから、誰が教えるんだろう。その辺のシステムも、すいません、私もあまり不勉強で。どなたが教えるんですかね、日本語の授業って。（T12）

② 専門性の問題

また、日本語教育を専門的に勉強した常勤の教員が少ないことも問題として指摘されている。Z5校の教員は、国語の教員が必ずしも日本語を教えられるわけでないという点を指摘した上で、日本語教育や日本語教員がもう少し「メジャー」になってほしいと話す。

あと、日本語教育をできる人って、国語の先生だから日本語教育ができるわけじゃないんです。そこは間違わないようにねって、ほんととみんなに対して僕は思うけど。日本語教育っていう資格に関して、もっともっとメジャーなものにしてほしいなって気がする。（Z5）

国語や英語の担当であることから、経験がないにもかかわらず急に日本語指導や外国につながる生徒の担当となった教員も少なくなく、戸惑いをあらわにする者もいた。しかし、担当になったからには適切な指導ができるようになりたいと述べる教員も多く、なかには、個人的に東京都教職員研修センターや大学が行っている研修に参加している教員もいた。それぞれの教員が外国につながる生徒と関わるなかで、独自に専門性を身に付けようとしている様子がみてとれる。

私も今年、日本語の担当になったので、都の教職員研修センターでやっている日本語の研修と学芸大（東京学芸大学）がやっているJSLカリキュラムも参加して。（ZS5）

③ 制度の柔軟性

先に述べたように、日本語指導の方法は多様であり、2つ以上の方法を組み合わせながら日本語指導を行っている学校も多い。しかし、なかには併用できないものもあるという。T4校の教員は、外部人材による入り込み授業と「取り出し授業」を両方実施することができないと述べる。

この外部人材を使うと、各教科の「取り出し」っていうのはできないっていうことに、一応なってるんですね。だから、どちらか選べっていう制度なんです。（T4）

東京都教育委員会から通知文があったというが、両方を組み合わせてやっている学校も少なくないようだ。ただし、T4 校では「去年はとりあえず、それ、正直に出すってことにした」ため、「取り出し授業」ではなく、入り込み授業を実施しているという。日本語指導の充実化を考えれば、様々な指導方法を組み合わせて実施するのが重要だと考えられるが、制度に忠実に従うとそれが難しくなるというジレンマがあることが分かる。

④ 生徒の学習意欲

日本語指導を行う上での課題として最後にとりあげたいのが生徒の学習意欲についてである。むろん、日本語学習に積極的な生徒も非常に多いというが、なかにはなかなか積極的に取り組めないという生徒もいる。T15 校の教員は、外部人材の日本語講師が学校に来ていても生徒が来ていないという場合も多々あると述べる。

あと結構休むんですよ、生徒が。なので、実は先生は来てるのに生徒が休んでる、そういうものの指導ですよ。（T15）

生徒のなかには、アルバイトに時間をとられざるを得ない者もあり、そうした場合は、放課後の補習にでられないと T16 校の教員は話す。日本語指導の時間を設けても、生徒の参加率が思わしくないという場合もあるようだ。

アルバイトを朝からしている生徒が結構多くて、それで授業を受けて、放課後に補習というのはかなりきついみたいで、一刻も早く帰りたいという生徒も結構いるので、セッティングはしていますけども、参加率も思ったほどです。最初はやっていきますけど、だんだん減ってきてしまっています。（T16）

また、生徒の日本語学習意欲については、学校内で同じ言葉話す友人がどれくらいいるかにも左右されるという。T4 校の教員は周りが全員日本人という場合と同じ母語の友人がクラスや学年にいる場合では日本語学習への意欲が違っていると話す。外国につながる生徒が学年に 1 人だった 3 年生の生徒は周囲とコミュニケーションをとろうと日本語学習も頑張っていたというが、同じ母語を話す生徒が数名在籍している 1、2 年生はどうしても母語で話してしまい、日本語学習に身が入らないという。

今、3 年生にいる子は、1 人だったんですよね。その子だけがネパールの子で、周りは日本人で、何とかしてついてくしかないっていうところがあって、本人の能力ももちろんあったし、頑張りもあったんですけど、今の 2 年生 1 年生の夜（＝定時制課程）の子たちは、何人かいるんで、どうしてもその子としゃべってしまうし、分からないところも、赤信号みんな

で渡れば怖くないみたいな、ちょっとそういうふうに、やすきに流れてしまってる傾向はど
うでもあるのかなというふうに、ちょっと見えますね。(T4)

ただ、母語を話さず日本語だけを話すように強制するのも難しいと同じ T4 校の教員は述
べる。日本語学校のように日本語を学習することを目的に授業料を払っている学校とは異
なり、高校は日本語だけでなく、多様なことを学び、友人を作る場所である。そのため、日
本語指導をもう少し徹底してやることは必要だと認識しつつも、「日本語をどの程度修得さ
せるかっていうベクトルが難しい」と話す。

だから、母語でなるべくしゃべらないでっていうのも、日本語学校では言われてるんですよ
って、外部人材の先生に教えてもらってるんですけど。でも、なかなかそこまで、学校とし
て強制するっていうの、なかなか難しいところがあって。日本語学校みたいに、日本語をと
にかくやんなきゃっていう意欲を持って、お金を払ってきている人たちっていうのと、ある
種の高校生っていうのは、いろんなもの、日本語だけじゃなくて、いろんなものを経験する
という、友達もできるっていうことへの価値もあると思うので、なかなかその日本語をど
の程度修得させるかっていうベクトルが難しいな。とはいえ、もっと日本語やらせなきゃい
けないと思うんですけど。(T4)

2. 教科指導の状況

次に外国につながる生徒に対する教科指導の状況についてみていこう。外国につながる
生徒、中でも日本語指導が必要な生徒が高校の授業を理解するのは難しい場合もあるため、
日本語指導だけではなく、それぞれの教科に関する指導も必要となってくる。日本語指導に
比べると、外国につながる生徒に対する特別な教科指導は実施していない学校が多かった
が、外国につながる生徒が多く在籍する学校や、外国につながる生徒だけでなく、多様なニ
ーズをもつ生徒が多い学校では教科指導についても様々な対応がなされていた。以下では、
①教科の「取り出し授業」、②授業中に教員が工夫、③放課後の補習という3点について説
明する。

1) 教科指導の実態

① 教科の「取り出し授業」

外国につながる生徒が比較的多く在籍する高校で特に行われていたのが教科の「取り出
し授業」である。国語の時間の「取り出し授業」については、前節で述べたように日本語指
導が行われることもあるが、教科としての国語をやさしい日本語で学ぶという場合もある。
また、社会の授業も日本語指導が必要な生徒にとっては難しいこともあるため、「取り出し
授業」を実施している学校もいくつかあった。だが、社会や他の教科の取り出しについては
在京枠校や外国につながる生徒が特に多く在籍する高校に限られているのが実態であった。

以下では、国語以外で「取り出し授業」を実施している学校の事例をいくつかみていく。
外国につながる生徒が比較的多いT6校では、国語と社会で「取り出し授業」を実施している。T6校の教員は、日本語が分からないがゆえに学力が上がらないという生徒がいるという点を指摘した上で、日本語指導が必要な生徒には国語と社会で「取り出し授業」を行い、学力向上をはかっていると述べる。

日本語がうまくいかないことによって、学力が上がらないというケースもありますので、そういうので苦労しています。学力向上をどうしたらいいかという。当校では「取り出し」という形でやっています。本来ならば、今年度、まだ現代社会と世界史と日本史と、あと、国語総合という、1年、2年のそれを取り出ししているんです。その趣旨で言えば、保健だとかも取り出さないと、ほんとはいけません。

—そうですね。全て「取り出し」はなかなか難しいかなということ。

（全ての教科の）「取り出し」は難しいです。

—限定的に。

そうなんですよ。

—じゃあ、日本生まれで日本で育った子でも、日本語力でちょっと・・・。

低い子がいます。

—そういう子も「取り出し」の対象にはなりますか。

なりますなります。

(T6)

また、SZ3校では国語と地理に加え、理科についても「取り出し授業」を実施していた。SZ3校では在京枠の生徒をすべて取り出すわけではなく、希望制になっているというが、大半の生徒は「取り出し授業」を選択するという。

まず国語の授業は完全に取り出して、在京は在京で別立てでやっていますね。これが一つ。それから、今の1年生だと、地理の時間。これも完全に取り出して、日本語の授業やってみます、この時間に。それから理科の時間、生物基礎、化学基礎、この二つも取り出しちゃってまします。

—それは在京の生徒さんをみんな取り出すっていう。

それが一応、希望制になってるんです。無理やり強制的につて意味ではなくて、一応その形を取ってあげて。

—大体、でもみんな。

みんなそっち行くんですけどね。

(SZ3)

SZ3校の場合には、地理の時間は教科の学習ではなく、日本語の授業に置き換えていることが上記のインタビューからみてとれる。このように、国語以外の「取り出し授業」におい

でも日本語の授業が行われている可能性もある。

前述したように、「取り出し授業」については該当教科が限定されてしまうという課題がある。この点については、多くの教員が広く様々な教科で「取り出し授業」を行うことの必要性を感じている。T16 校の教員は、現在は国語以外で「取り出し授業」を実施できていないが、理科、保健、日本史などは外国につながる生徒にとって理解が難しいため、「取り出し授業」を行うのが望ましいと話す。

やっぱり国語で取り出しをやっていますけど、ほかはやれないと。例えば、理科だとか保健だとか、やっぱりかなり大変だと思います。漢字を使って、国語はまだやってもらえるけど、社会とか日本史とかは、全然縁もゆかりもない日本の歴史で、難しい人の名前が出てきたりとか。何とかみんな頑張ってやってくれていますけど、結構大変だろうなと思います。(T16)

また、SZ5 校では国語と社会は日本語力に応じて、外国につながる生徒を A クラスと B クラスに分けて実施している。特に B クラスには日本語力に課題がある生徒が集まるため、やさしい日本語で授業を行っているという。理科や数学など他の教科についても習熟度別にクラス分けはされているが、日本語力によってクラス分けがされているわけではないため、本当に学習内容を理解しているのかわからない部分があると SZ5 校の教員は話す。

今、日本語の A・B クラスとかっていうのをやってるのは全ての教科ではできないので、本当に分かってるのかなっていうところは。なかなか通じてないところはあるんだろうなっていうのは感じます。1 つ言葉を黒板に書いても、分かってて写してるのか、ただ写してるのか、理解してないからちょっと手が動かないのか、なかなかそういうところは全員追っかけられないので。結局は全てに翻訳機が付いたりとか、そういうので双方でぱっと同時通訳みたいにできればちょっと違うんでしょうけど、なかなかそういうわけにいかないの。どこまで本当に分かってるのかなっていう心配はいろんな教科で実際あります。(SZ5)

このように、どの教科で「取り出し授業」を行うのかについては学校によって違いがあるが、多くの学校の教員は多様な教科での取り出しの必要性を感じている。しかし、マンパワーを考えるとなかなか実現は厳しいというのが現状である。

② 授業中に教員が工夫

外国につながる生徒が多く在籍する高校だけでなく、広く困難を抱える生徒が多い学校で行われていたのが授業中に教員が工夫するというやり方である。漢字にルビを振る、わかりやすい日本語を使う、図やイラストなどを用いるなどが挙げられる。例えば、T7 校は外国につながる生徒の数は少ないものの、学習障害をもつ生徒などが多く在籍している学校である。そのため、普通の授業においても一人ひとりがわかるように丁寧に指導するという

ことが「**当たり前の学校**」であると T7 校の教員は話す。

授業中の困り感も、ですから、学習障害を持ってる子、LD であるとか、学習障害を持ってる生徒も多数いるので、もとより授業についてはユニバーサルデザインになんていうことが、ずっといわれておりますので、例えばプリントの振り仮名であるとか、それから使う言葉も、易しい言葉を使うであるとか、丁寧に指導するとかってことは当たり前の学校なので。そういった意味では、とりわけ日本語の生徒をっていうことで意識しなくても、全体に対しての配慮っていう中で、その子たちも十分に付いていけるっていうことでしょうね。(T7)

こうした誰にでもわかりやすいユニバーサルな授業は、困難を抱える生徒が多い定時制高校で広く行われる傾向にあった。また、在京枠校においても日本語指導が必要な生徒のために授業の中で様々な工夫が行われていた。SZ5 校では基本的にすべての教員が課題にルビを振るなど日本語指導が必要な生徒にもわかるように授業を工夫しているという。

宿題とか、授業も全体的にそうだと思いますが、SZ5 は本当に多いので、全体的に、課題とか、ルビを振ったりとか、授業中にそういう配慮をしたりというのは、基本的にはどの先生もやっていることなので、そういう面で、「障壁があってできない」とか、そういうことはないと思います。(SZ5)

③放課後に補習

放課後に教科の補習を行うという方法をとっている学校もいくつかあった。SZ2 校の教員は図やイラストなどを使い、視覚的にわかりやすい授業を行っているというが、それに加え、放課後、個別に補習を行うこともあると話す。

A 先生：数式を追うことはできるんですけども。日本語の説明を読むっていうところはかなり大変なので、図やイラストなどを描いたりして説明はしているところなんですけども。あるいは、放課後にちょっと呼び出して講習をしたりとかそういうような状況です。

B 先生：確率とかね。文章を読まないと問題が解けないものとかは。自分のいた国で勉強してることであれば何となく分かってるので、これ、あれかなっていう感じである程度予測できたりするんですけど。やっぱ、それもその子の母国での教育のレベルによりますので。

(SZ2)

数学や英語などは比較的外国につながる生徒が得意な科目であると述べる教員は多いが、SZ2 校の教員が指摘するように数学の文章問題などはやはり難しい場合もあるようだ。教科の内容自体が分からないというよりは日本語が分からないことによって生じる学習のつまづきを解消しようと教員たちは様々な対応をしていた。

また、SZ5 校では「外部講師を呼んで成績が原因で中退してしまうような子を減らすための取り組み」として「寺子屋」というものを放課後に実施している。これは外国につながる生徒か否かに関係なく、成績が芳しくない生徒を対象に、定期検査前に行う補習である。

寺子屋っていうのは、別に外国籍とかそういうのには関係なく、おまえ、勉強しないと駄目だよっていうそういう子たちの、いわゆる強制的に呼び出し系のものでもあります。(SZ5)

対象となる生徒には外国につながる生徒も多いという。強制的に補習を受けさせ、定期検査を乗り切らせようとしているといえるだろう。

同様に SZ6 校でも定期検査前に放課後の勉強会を実施している。外部講師にきてもらい、教科の勉強だけでなく、提出物の確認も行っているという。特に 1 年生は何を提出したらいいかわからないこともあるため、放課後の勉強会の時間を使って丁寧に確認を行っているという SZ6 高校の教員は話す。

検査前の勉強会を 1 週間ぐらい、5 日間ぐらい、放課後 2 時間とかやってるんですけど。基本的に 1 年生は全員来なさいって感じで。2～3 年はもうだいぶ自分でできるようになるのであんまり来ないんですけど。1 年生はやっぱ提出物が分からないとか掲示物が読めないで、みんなでもう一度どの教科の何がいつまでとか確認したりとかも含めて勉強会。
(SZ6)

以上みてきたように、外国につながる生徒が多く在籍する学校では、外国につながる生徒に対する教科指導の必要性が認識されており、「取り出し授業」や放課後の補習、あるいは通常授業の中で丁寧な指導が行われていた。また、外国につながる生徒が多く在籍していなくても、学習障害など多様なニーズをもつ生徒が多い学校では、一人ひとりの理解度に合わせて丁寧な指導が行われており、それが外国につながる生徒の教科の理解を助けるものにもなっていた。

2) 教科指導の課題

では、上記のような教科指導を行うにあたっては、どのようなことが課題として認識されているのだろうか。前述した通り、日本語指導に比べ教科指導を実施している学校は限られていたが、教科指導が難しい背景には①特別な指導の必要性に対する認識不足、②教員の負担、③教科担当教員と外部講師のすみわけがあることが分かった。

① 特別な指導の必要性に対する認識不足

まず挙げられるのは、教科に関する特別な指導を行う必要性が学校内で理解されにくいという点である。特に外国につながる生徒が少ない学校においては、日本語指導の必要性で

すら理解されていない場合もある。長年にわたり、外国につながる生徒が多い学校で教えてきたという T3 校の教員は、T3 校には外国につながる生徒が少ないため、かれらに対する特別な指導の必要性がなかなか議論されにくいと述べる。

課題になりづらい、なりたくない。仕方ないですね。学校文化として今まで経験もないし、他で学んできたようなチャンス、機会もなかったんだろうし。(T3)

日本語指導の必要性については比較的理解されやすいが、日本語がある程度のレベルに達したら、その後は日本人と同じ扱いでよいと考える教員も少なくない。T13 校の教員は同僚の中には外国につながる生徒だからといって特別扱いはしない、日本人と同じようにできなければ単位はだせないと主張する教員もいると述べる。

日本人と同じことを勉強しないと単位は出せないっていう考えの先生が何人かいらっしゃるんですね。そうすると、漢字テストで何問解けなかったら単位が出せないとか。(T13)

日本語指導については都教委から実施することが認められており、予算もついているが、教科指導や不登校など外国につながる生徒が抱える多様な課題については制度的に十分に確立されていない。そのため、必要性がなかなか認識されにくいと T15 校の教員は話す。

今、日本語教育っていうのは、もう日本語学習。日本語学習っていうのは認められてるので、それに対しての予算とか申請方法は確立されてるんで、それはやれと言われてるので、やります。ただ、他の支援。そういう不登校とか、外国人の子どもたちが抱えてるものとかを、やれとは言われてないわけですよ、上からは。だからやらないんです。(T15)

日本語を理解できるようになっても、日本語で教科の学習ができるようになるとは限らない。特に高校段階における教科の学習は難解であることが多く、日本語がある程度できるようになった生徒にとってもハードルは高い。この点を学校全体で共有できるかが教科指導を進めるにあたっては重要になってくるといえる。

② 教員の負担

また、教科指導を行うにあたっては、教員の負担を考慮する必要もある。外国につながる生徒の教科指導についてある程度認識されている学校であっても、すでに多忙を極める教員に追加で外国につながる生徒の教科指導を担わせるのは負担であるという声は多く聞かれた。特に、「取り出し授業」について、国語だけではなく、広く多くの教科で取り出しができればよいという意見は多かったが、誰がそれを担うのかという点が課題として同時に指摘されていた。

来年も同じようにやって。できれば「取り出し授業」を他の科目でも増やせたらいいなという願いはあって。今、考えているんですけど、時間割が作れるかどうかという。人がいないので、いくら「取り出し授業」やって、いろんな工夫はしても、われわれの人数が増えないから、時間割作れなくて、できないかもしれない。(SZ3)

教員の加配がなされない中で、「取り出し授業」などきめ細やかな教科指導を実施するのは困難であるという認識が広く共有されていた。また、授業におけるルビ振りなどの丁寧な指導は学校全体で広く実施されるのが望ましいが、常勤の教員だけでなく、時間講師についても同じことをどこまで求められるのかという意見もあった。

専任講師だけでなく、時間講師の人が、去年の1年生のときにも、そういう外国人が多いのが初めてで、「できたらルビを振ってもらえますか」と言って、やってくれはするんだけど、授業でやるもの全部にルビを振るとか、非常に大変です。(・・・) 加配とか、あるいは時間講師も時給を上げるとか、待遇を良くしないと、それはやっていられないと思います。教材を作るのに、ルビを付けたりとか、分かりやすい日本語にするとか、そういういろんな…、教材を作るのは時間がかかるでしょう？(T11)

教材へのルビ振りなどは時間や労力がかかるため、常勤の教員に比べて待遇の保障がされていない時間講師にそこまで求めることはできないと T11 校の教員は述べる。丁寧な教科指導を行うのであれば、それを担当する教員、時間講師、外部人材への予算配分は必要不可欠であるといえるだろう。

③ 教科担当教員と外部講師とのすみわけ

丁寧な教科指導を行うにあたっては、日本語指導と同様に外部の人材の手を借りる必要もでてくるが、その場合の教科担当教員とのすみわけについても問題が指摘された。前述したように、SZ6 校では定期考査前の放課後に勉強会を開催しているが、そこで教えるのは多文化共生コーディネーターから紹介される人であるという。ただし、なかなか人材が集まらない場合もあるので、インタビューに応じてくれた在京学生担当の教員が出身大学のメーリングリストに声がけしたところ、多くの大学生が手を挙げてくれたようだ。なかなか人材をみつけるのが難しい物理を専門とする学生などもおり、大変助かったというが、名目上日本語指導を行うということになっているため、教科の指導が中心になってしまうと、教科担当の教員からよく思われない場合もあると SZ6 校の教員は話す。

物理の専門の方とか。大体、多文化さん（＝多文化共生コーディネーター）通じて来る方、日本語の教員の方なんで、教科的なことは教えてくださるんですけど物理とか難しいのもあるんで。結構それは良かったんですけど。ただ教員の中には、ちょっと嫌がる部分もある。ちょっと私も、「あっ、これちょっとあんまり言っちゃいけないことだ」って途中から気付いて。日本語の指導だよって来てもらって、あんまり教科的なことをやるとこちらの学校の教科の、ちょっと、問題が生じるみたいで。

—対応が変わっちゃうってことですか、ほかの生徒と。じゃなくって…

いや。

—テリトリーみたいな。

たぶん。そう、テリトリーみたいな。たぶん教科のことを外部の人にやられたくないっていうのはあるっぽいんです。なのでちょっとあんまり大きな声では言わないで。学生の支援の方で感じて来てもらって。

(SZ6)

5章でも指摘している通り、外部人材が学校で指導を行うことについて忌避感を示す教員も少なくない(5章)。特に自分の教科に関わることを外部の人材が教えているとなると、「テリトリー」を侵食されたように感じる人もいようだ。教員の負担軽減ということを考えれば、外部人材に教科指導の一端を担ってもらうことは一つの手段だと考えられるが、学校によってはそれが難しい場合があることもわかる。

3. 生活指導・支援の状況

最後に生活指導・支援状況についてみていく。日本語指導や教科指導に比べれば、生活指導・支援についてはインタビューの中でさほど多くは聞かれなかったが、①日本の学校のルール・文化的慣習に関する指導と、②生徒の生活に関わる支援が行われていた。②については、経済的な面など生徒の生活状況に関わるものであり、「指導」というよりも「支援」といったほうが適切である。特に②の支援は定時制高校においてより行われる傾向にあった。

① 日本の学校のルール・文化的慣習に関する指導

いくつかの高校では、日本語が分からず、日本の学校のルールが分からないために校則違反などの問題を起こす外国につながる生徒がいることが指摘された。例えば、T6校の教員は、入学したての4、5月は授業中に使ってはいけないものを使ってしまうなど、校則違反をしてしまう生徒が数人いると話す。悪気があってやっているのではなく、日本語が分からないがゆえにやってしまうという。その都度、担当の時間講師などが丁寧に説明をしていくが、文化的違いから生徒がなかなか理解できないケース、保護者にも伝わりにくいケースもあるようだ。

それでも、まるっきり通じない子というのが、今の時期はほとんどいませんけど、4月、5月は必ずいますので、それがやっぱり困りますよね。例えば、「こういうふうにして授業を採っていくんだよ」とか、例えば、「休むときにはこうだよ」とか、あるいは生活指導のことを説明するにもなかなか通じない、入っていきませんので、分からなくて違反を起こしてしまったりとかというのが何回もあります。

—そうなんですね。違反。何か問題を起こす？

問題を起こしてしまいます。そのときには、時間講師に説明してもらったりだとか、場合によっては特別指導の申し渡しとか、そういったことについても協力してもらったりとかをしないと通じません。(・・・)例えば、授業中に使ってはいけないものを使っていたりとか、そういったことです。

—使ってはいけないもの？

使ってはいけないもの。あのときは何だったか、要は、CD(プレーヤー)とか、ああいうものです。例えば、携帯はしまうことになっているのが、そのまま置きっ放しだったりとか。悪気があってやっているわけではなくて、分からないからそのままやっているというケースです。そういう細かいことも通じませんので、その都度その都度やっていきますが、4月、5月はなかなか分かりません。

(T6)

日本の文化慣習に関する指導ということであれば、SZ1校では日本のマナーを学ぶ授業も展開されているという。卒業後に就職する生徒も多いというこの学校では、就職活動対策ということも含め、扉の開け方のマナーなどを教えている。「こうしなさい」という風に指導するのではなく、「こういうふうなんだよ」という形で教えると、レクリエーションのような形で楽しんで学べるようである。

G先生：その日本語理解の授業、放課後、やっているところでも、そういうマナー教室みたいなこともやるんです。マナー、そういうのを教えてくれる先生も来るんで。結構楽しんでやってますよ、逆に。日本ではこうやって…。

—不思議な文化だっていう。

G先生：かれらが最初に言ったのは、扉っていうのは両手でやんなきゃいけないんですかって。なんかわれわれ、感覚的に普通にこういうふうに、ふすまとか障子とか開ける感覚ですけど、あれは両手でやんなきゃいけないんですかって言われたら、なるほどねっていうのは、そういう一つ一つが、日本の所作って面白いなって思う子は楽しんでやってます。

D先生：あと、もう一つは敷居を踏まないっていうのがある、意外と日本的なのが。

—教わらないと、なかなか。

G先生：ある意味、楽しみで、そういうレクリエーションみたいな感じで、いわゆる日本的に求めるマナーは教えてあげるといいのかなっていう気はしますよね。こうしなさいじゃなくて、こういうふうなんだよねっていう、こういうふうにやるとかれらは結構、楽しんでやってきますね。

(SZ1)

インタビューでは表立って強調されなかったが、上記のような学校とは異なり、髪型やピアスの着用などを校則で厳しく制限している学校もある。外国につながる生徒の中には、うまれつき髪の色が明るい者やくせ毛の者がいる。また、ピアスについては宗教的意味合いをもって着用している生徒も少なくない。こうした背景を理解することなく、日本の「望ましい高校生像」を外国につながる生徒にも当てはめようとするのは、やはり問題があると言わざるを得ない。

むろん、一方的に日本の文化的慣習を教えたり、強制したりするだけでなく、生徒それぞれの文化背景を考慮している学校も少なくなかった。9章で詳しく説明している通り、特にムスリム生徒に対する文化的配慮を行っている学校はいくつかあった（9章）。また、教員の中には、生徒の母語や母文化を学習し、かれらの文化背景を理解しようしたり、母語でコミュニケーションをとろうとしたりしている者もいた。

② 生徒の生活に関わる支援

定時制高校を中心に、外国につながる生徒の生活に関わる支援を行っている学校も多くあった。特に経済的に厳しい家庭の生徒については福祉的支援が必要となるが、その申請書類等は日本語で書くことが求められ、かつ手続きが複雑な場合もある。こうした側面について、ソーシャルワーカーなどが対応する場合もあるが（5章）、教員が個人的に関わっているケースもいくつかあった。例えば、T13校の教員は、就学支援金の申請書類の作成を手伝ったり、また区役所にも同行したりしているという。非常に手厚い支援だといえるが、T13高校の教員は「かれらが日本で普通に生活していくための最小限のこと」だと話す。

いや、今はそのくらいしかできてないですね。あとは、いろんな就学支援金ってあって、書類を出すと年収九百何十万ぐらいまで授業料が無料になるんですよ。ところが、昔は全員無償だったんですよ。高校の授業料が。ところが今はその手続きをしなきゃいけない。ところが保護者が、その書類が読めないんですよ。それで区役所に書類を取りに行ったりしなきゃいけないんだけど、その書類が取りにいけないってことで、担任がその書類を代わりに書いたり、それから区役所に同行して、この書類を下さいというふうに言ったりとかそういうことはやってますね。

—そうなんですか。すごく、ハートも含めていろんなことをされて、支援もされているように思えるんですけど、先生からするとまだまだ、というふうに。

それはかれらが日本で普通に生活していくための最小限のことなので、もっと。実は進路が難しいんですよ。かれらが日本で生きて、進路を見つけるために、もっと何かできないかなってことは考えてる。生きていくための最低限のことなので。今やっていることは。

(T13)

また、T11 校の教員も社会福祉協議会の借り入れが免除になる書類の作成を手伝ったり、ビジネスを起こす際の銀行口座の設置を手助けしたりしたと述べる。銀行口座の件などは複雑でよくわからなかったため、商業担当の教員に聞きながら手伝ったと話す。

それは、親がなかなか収入を得られないとか。よく見るのは、社会福祉協議会の借り入れしたお金が、コロナ禍で延長とか、あるいは免除になるという書類。そのインドの生徒もそれを持ってきて、「これ、どうやって書けばいいの？」とか、ほかの生徒も持ってきたりしますね。日本語のなかなか難しい漢字があって、分からないとか。

—それを先生が教えて。

うん。「書類、あとこれが必要だよ」とか。あと、姉妹のお姉さんは、もう 26 歳で、18 歳過ぎてから来日しているから、お父さんはお金あるのか、周りから借りているのか。それで、事業をすると、ビジネスをやると切り替えできるでしょう。

—はい。

それをやろうとして、それがまた今度は、銀行の口座を作らないといけないとか、銀行の口座を開くにはどうすればいいとか。

—それも先生に聞いてくるんですか。

うん。聞きに来る。

—大変ですね。

よく分かんないから、商業の先生とかに、「ちょっとこれ、分かる？」とか言って。(T11)

日本人でも生活が厳しい家庭の生徒はいるが、外国につながる生徒の場合は保護者が日本語の書類を読めないため、手続きを行うハードルが一層高くなる。そうした部分をなんとか解決しようと教員たちが奮闘している様子がみてとれる。

【コラム3：特別の教育課程による日本語指導】

2023 年度から特別の教育課程による日本語指導が高等学校においても開始された。これは、生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むようにすることを目的として、生徒が学校生活を送り、教科の授業を理解する上で必要な日本語の指導を在籍学級の教育課程に位置づけ、在籍学級以外の教室で行う教育形態である（東京都教育委員会 2024）。これにより、在籍学級以外で実施される日本語指導を正規課程に位置付けることができる。小中学校では 2014 年から実施されていたが、高等学校では約 10 年遅れで導入されるに至った。

高校においては、21 単位を上限に卒業までに必要な単位数 72 単位に日本語指導の単位を含めることができる。ただし、必修教科・科目、総合的な探究の時間、特別活動は特別の教育課程の日本語指導で代替することはできない。普通科以外の場合は他にも代替できない科目がある（東京学芸大学 2024）。

特別の教育課程を編成するにあたっては、生徒一人ひとりの日本語力等をふまえて、個別の指導計画を作成する必要がある。主たる指導者は専任かどうかに関わらず、教員免許を有している教員である必要があるが、教員免許を有していない者も指導補助者として指導に携わることはできる。

東京都高等学校教職員組合が 113 校の都立高校を対象に実施した調査によれば、日本語の特別の教育課程について、「知っている」と回答した学校は 59 校（52.2%）、「知らなかった」と回答した学校は 47 校（41.6%）であったという。また、日本語の特別の教育課程を実施している学校は 10 校（8.5%）にとどまっており、「実施していない」と答えた学校が 73 校（61.8%）、「対象となる生徒がいない」と回答した学校が 30 校（25.4%）となっている。日本語指導・支援の必要な生徒がいる学校は 31 校あることから、21 校において必要な生徒がいるが実施していないということになる。実施していない理由としては、「時間割が組めない」「管理職の理解がない」「教職員の体制が組めない」といった回答が挙げられた（東京都高等学校教職員組合 2024）。本章でも一部の学校を除いて特別の教育課程の実施は難しいという声が聞かれたが、本格的に導入していくためには様々な体制整備が必要であるといえるだろう。

参考資料：

- ・ 東京学芸大学 先端教育人材育成推進機構 外国人児童生徒教育推進ユニット(2024)「高等学校における日本語指導と学習支援―「特別の教育課程」の制度を活用して」
- ・ 東京都教育委員会（2024）「日本語指導推進ガイドライン―多文化共生社会に向け共に学び、成長する児童生徒の育成を目指して」
- ・ 東京都高等学校教職員組合・多文化共生教育対策会議（2024）「多文化共生教育通信」12 月 14 日号

7 章 外国につながる生徒の進路と進路指導

高橋史子

明らかになったこと

【アンケート調査から】

高校卒業後の進路については、全日制・定時制ともに外国につながる生徒の高等教育への進学者割合が全体のそれに比べて低いことがわかった。また、定時制高校では、卒業後にアルバイトに従事する外国につながる日本国籍生徒の割合が目立って高く、不安定な経済状況に置かれていることが示唆された。

このように日本人生徒と比較して、外国につながる生徒の進路形成が難しいなか、その背景として、家庭の経済状況、進路に関する情報不足、在留資格による壁などが指摘された。外国につながる特別な進路指導を行っている学校は少ないこともわかり、実際に進路指導を行っている学校の実践をもとに、どのような情報や仕組みがあれば十分な進路指導が行えるのかをさらに具体的に明らかにする必要性が示唆された。

【インタビュー調査から】

1. 教員たちが認識する進学・就職の背景にある問題・障壁

- ・ 外国につながるのある生徒の進路形成が難しい背景として、生徒の日本語力や学力の不足が指摘された。出身国を含む日本以外の国に将来展望を描き、日本での学習・進路意欲を持ちづらいこともあわせて示された。
- ・ 日本の進学・就職システムに関する情報の不足やネットワークの狭さから、生徒自身が十分な選択肢を持たずに進路を考えている場合もある。
- ・ 家庭の経済力や保護者の意識によっては、生徒の進学意欲が高まらないという事例についても語られた。また、在留資格の壁も含め、様々な事情が複数重なって、外国につながる生徒の進路形成を難しくしているということが具体的に語られ、アンケート調査による知見よりも詳しい実情が明らかになった。

2. 外国につながる生徒に向けた進路指導の取り組み

- ・ 外国につながる生徒は日本の進学・就職事情を詳しく知らないことがあるため、教員たちはきめ細かな情報提供を行ったり、同じ背景を持つ先輩を紹介してロールモデルを提示したり、また外部で行われる進学ガイダンスに連れて行ったりして進路指導を行っている。
- ・ 在留資格については生徒も保護者も十分な情報を持っていないことがあるため、教員によっては情報収集をしたり、弁護士を招いて説明会を開いたりしている。

- ・ 学校によっては、日本語力や学力が十分でない場合でも、生徒の母語や英語力などを活かす進路支援を行っている例がみられた。
- ・ 学外の団体や教育機関との連携による進路ガイダンスの開催や、進学・就職の可能性がある学校・企業への直接的な働きかけなど、教員によるアウトリーチの取り組みもみられた。
- ・ ただし、これらの取り組みは従来の日本人向けの進路指導に付け加える形で行われるため、教員にとっては「負担」ととらえられてしまうことがある。そのため、学校規模での取り組みは難しい場合が多く、教員個人が行っている場合が多い。

3. 進路指導を行う上での課題

- ・ 外国につながる生徒の進路指導においても、生徒や保護者の日本語力についての指摘がなされた。教員が、生徒の家庭の経済力や在留資格の問題に気づいたとしても、コミュニケーションの難しさによって対応が遅れてしまうケースがあることがわかった。
- ・ 進路指導に必要な情報の収集は教員個人単位で行われることが多く、教員間での情報共有や学校規模での情報・経験の蓄積が十分になされていないことが課題として認識されている。
- ・ いわゆるダブルの生徒については、国籍という点で日本人生徒と変わらないため、日本語力が十分でない場合でも日本人と同じように評価されてしまうことが指摘され、適切な進路指導がされづらいということが語られた。
- ・ 多くの教員が在留資格を進路指導上の障壁として認識していた。制度の複雑さに加えて、変更が頻繁であることなどから、適切な指導を適切なタイミングで行うことの難しさがみられた。

本章では、進路に関してどのような問題や障壁があるのか、またそれらの問題を乗り越えるため各学校・教員はどのように進路指導を行っているのか、そして進路指導を行う上でどのような課題があるのかについてまとめる。

1. 教員たちが認識する進学・就職の背景にある問題・障壁

外国につながる生徒の進路形成が難しい背景として教員たちが認識している問題には、生徒本人に関する問題、保護者や家庭の問題、制度や社会の問題として指摘できるものがあった。また、それらの問題が互いに関係しあって複合的な要因となっているという認識も語られた。

1) 日本語力

まず、生徒本人に関する問題として、日本語力の不足は問題として多くの教員に認識されていた。T10校の教員は、進路に関する一番の課題は日本語力だと語った。

一番の課題は日本語能力ですね。もう何回も何回も、日本語能力 N2 レベルは取らないと専門学校・大学がまず受け付けてくれるのか。あとは、なくてもいいよっていう専門学校は本当にしっかりしたところなのかとか、そういうのも教員はいろいろ話を聞くので。あと、就職に関しても、例えば僕も英語を教えて、英語をネイティブ並みに話せるのかっていうとそうじゃないように、向こうの人もどんなに日本語を勉強してもやっぱりしゃべるとネイティブのように話せないわけですから、そこで N2 がありますっていう生徒と、特にないですっていう生徒だったら、恐らく N2 がありますっていう生徒のほうが企業も安心して採るだろうから日本語能力。(T10)

日本語力に関しては、就職後の心配を語った教員もいた。運送会社への就職が決まったネパール出身の生徒が日本語検定で N2 を取得したが、通常の会話でうまく日本語を話すことができていないという。また漢字も苦手であるため、就職後にルビがふられていない文書を読めるかどうか心配しているという。

「N2 を取った」と自分で言っている。でも、全然できない。すごくまじめでいい子ですけど、全然できない。だから、運送会社に行って、例えば、マニュアルを渡されたときに、漢字があったら読めなくて、それは大変だろうな、大丈夫かなという、それが心配です。—そうですね。運転免許を今取っていて、それは取れそうです。ただ、あれもルビとかあったりするみたいです。だから、そうやってちゃんとフォローしてくれる所はいいですけど、一企業になって、じゃあ、ルビが全部振られているかということ、そんなことはありません。(T2)

一方で、日本語力が十分でないが英語など他の言語はできるため、海外での進学を希望する生徒もいるという。T14 校の教員は、「うちの生徒みたいに、日本語があまり得意じゃないから海外に行くとか、あまり日本に目、向いてない子もいるので (T14)」と、日本での将来展望を描いていない生徒がいるという指摘もあった。

2) 学力・学習・進学意欲

進学については、入試に必要な学力が十分に得られていないという声もあった。たとえば、大学の一般入試も総合型選抜入試も合格することが難しく、専門学校の試験で事前に作文を準備して暗記し、試験当日に書くという対策をしたことがある (T13) など、受験までに十分な学力を獲得できておらず、進学が難しいという指摘があった。

進学に必要な学力を獲得できていないという問題の背景として、学習意欲が持てなかったり、学校にあまり通っていなかったりするなどの指摘があり、学習そのものが十分にできない状況も明らかになった。

やっぱりこういう学校に来る子っていうのは、不登校経験がある子とか、いわゆるここは普通科じゃなくて、単位制って呼ばれたりとかいろいろするんですけど。なので、なかなか一般的な学校のシステムに合わなかった子たちが来る場所なので、学習意欲もそうだし、学習する能力も結構厳しい子たちが多いので、そうですね。学習意欲もないし、正直な話、進路活動も、私は今、2年の担任なんですけど、すごく心配していて、多分、フリーターとか引きこもり。これは外国籍どうこう関係なく。

—なく。

フリーター、引きこもり、いわゆる家事手伝いみたいな、もしくは親の仕事の手伝いみたいな子が増えちゃうことは、すごく心配してます。(T12)

T12 校の教員が述べるように、学校によっては、国籍に関係なく中学生のときに不登校経験がある生徒が多く、学習意欲や進学・就職に対する意欲が低い生徒が多いことがある。この学校の教員は、外国籍生徒については、授業後のホームルーム等の時間には生徒が帰宅してしまい、教員が生徒とコミュニケーションをとる時間がとても短く、進路に対する考えを聞くことも難しいと語った。

勉強についていけない、あるいは文化的な違いが原因となって不登校が続いており、さまざまな経験・体験が少ないために将来展望を持ちづらいということも語られた。T1 校の教員は、学校に通っていなかった外国につながる生徒が多く、「もうちょっと世界を広げたいというか、どうしてもその狭い中で生きてきたという子が多い」と語った。そして、将来の進路を描きづらいことの背景には、『この人みたいに生きてみたい』というモデルがない」と、ロールモデルの不在についても指摘した。

他にも、親の仕事の都合で日本に来ているため、生徒は母国に帰りたいと思っていることがあり日本での将来展望を持つことが難しいケースもあった。

—進路意識は明確に持ってますか。やりたいとか、したいとか。

いや。特に家族滞在の子は、親が仕事の都合で連れて来てるので、できれば母国に帰りたいとか。だから、私たちもその進路を勧めたり、日本語の勉強を勧めたりするときに、母国に帰りたいと言っている生徒にどこまで日本語を勉強しなさいと言っていいのか。日本で、取りあえず母国に帰るまで就職するって声を掛けていいのか。そこがちょっと迷うところですね。(T13)

3) 進路に関する情報、限られたネットワーク

外国につながるのある生徒の進学については、生徒が日本での受験に関する情報を十分に持っていないという点が多く、多くの教員から課題として認識されていた。もともと日本の進

学や受験、奨学金に関する知識が限られている点に加えて、出身国の受験事情との違いもその背景として述べられた。

特に外国籍の子たちの進路希望を聞くと、もう勉強できなくても大学に行きたい。とにかく大学に行くものだ。外国にいれば大学は入れるもので、中で頑張って卒業できるかどうかというイメージみたいなんですけど、日本ってでも入る時が大変で。なので、入る時に、いわゆる有名どころしかちょっとイメージなくて。もうそれ以外は行きませんとか平気で言っちゃうのが出てくるので。 (T4)

このように、出身国と日本とでは大学進学事情が異なるものの、その違いが認識されていないケースが多いようだ。

一方で、生徒自身が情報収集の必要性を認識したとしても、限られたネットワークを頼っているために教員の視点からみると進路の選択肢として不十分だという事例もある。

例えば、中国の1人の生徒は就職したいと言っておりますけども、就職の情報がやっぱり中国人の同じアルバイト先の先輩、社会人の先輩から、例えばこういう工場があるよとか、こういう介護はいいよとか、そういうようなことを聞いて、本人はそこに関心を持って今そちらに行きたいと言っているんですけども。もっといろんな職種いろんな産業が、職業がありますので、ある意味で中国人コミュニティというか、中国人の社会人の先輩から言われただけの情報だけで決めていくのはちょっと狭いのかなというのは、私としてはちょっと不安があります。 (T18)

この事例は就職に関する事例だが、出身国が同じ先輩とのつながりはエンパワメントになるという利点がある一方で、教員の視点から見れば将来の選択肢を狭めてしまっていると言える。

4) 経済的状況・進学費用

外国につながる生徒の進路形成が難しい背景には、生徒個人の問題というよりも保護者や家庭の状況が影響していることもある。経済的状況が厳しく進学を断念するケースについての指摘があった。

お金を出すのは向こうだから、親が出すからね。お金でいくと、もう一つ、資金繰りの問題が出てくるんです、今度。そうすると多分、おなじみだと思いますけど、在留資格によってはバイトもできないし、奨学金も借りらんないし。仮に親も説得できて、いいよっていうことになっても、先立つものがなくて行けないっていうパターンも出てくる。 (SZ3)

このように、家庭の経済状況が良くない上に、「家族滞在」のように奨学金を申請できる可能性の低い在留資格であると、進学にかかる費用を知ると同時に進学を断念する生徒が多いという。（現在は制度が変更になっている→コラム4「在留資格」参照）

また、進学にかかる費用は入学金や授業料だけではない。パキスタン出身の生徒が自動車のパッキングの技術（凹んだところを平たくする技術）を学べる職業センターに行きたいと思っていたが、自宅から職業センターまでが遠く、交通費を考えると難しいということで断念したという事例もあった（T9）。

外国人でここに来る子は基本的には働かなければいけないとか、親が経済的に（学費を）出せません。本当に自分で、今回も専門学校に進学する子は、ほぼフルですよ（生徒自身が学費をほぼすべて支払わなければならない）。フルで、月12万もどうやって返すのかみたいな感じで、「おまえ、大丈夫か」みたいな話です。そのネパールの子も、結局、今までお金をためていたので、お母さんもネパール人で片言で日本語が話せるから、「今回は私たちが働きます」と。あの子たちは外国籍だから、結局、奨学金が受けられません。だから、自分で金を用意するしかないのです、基本的にはハードルが高すぎます。びっくりしました。（T8）

5）進路に対する保護者の意識

特に進学については、保護者が子ども（生徒）の進学に対して高い意欲を持っていないことも進学を難しくする要因として見られていた。

ご両親が中国の方で、小学校のときに（日本に）来て、もうご両親が進学をしなさいというふうに言っていた。なので、日本語検定試験は受けてないんですが、日本語の講習もしっかり中学までしてきたし、日本語にほぼほぼ問題もなく、学習にもかなりついていくっていうレベルなんですね。なので、ちょっと思うのが、やはり本校の生徒は保護者の意識がかなり高くないと、進学っていうのもなかなかいかないかなっていう。進学するというふうにいかないのかなというのが正直なところなので。（Z3）

このようにZ3校の教員は、保護者が子ども（生徒）に対して高い進学期待を持っていないと、子どもの学習・進学意欲が高まらない、あるいは進学への準備ができないと考えているようだ。

また、保護者の出身国のジェンダー観あるいは保護者と生徒との関係が影響しているように見えることもあるという。

コンゴ民主共和国から来てる生徒がいたんですけども。実はお兄さん、妹、弟っていう3人きょうだいなんですけれども。全員うちの学校に来てまして。真ん中の女の子が、昨年度の卒業生なんですけれども、やっぱり本人は大学に行きたかったんですけども、家族との関

係がうまくいってなくて大学には行かなくていい、行くなら自分で全てお金から何かやりなさい。そして家から出ていきなさいっていうふうに言われて。ちょっと本人と家族の関係が悪かったせいもあるので、必ずしもお父さんのジェンダー観の問題かどうかは分からないんですが。やはり、お兄さんは浪人してちょっといい大学に行けたんですけれども。妹については、かなり家族からのサポートは少なく。かなりかわいそうな環境だったかと思います。最終的にはお母さんの紹介で就職することができたんですけれども。本当はやっぱり大学に行きたかったと思いますので。そういったところで大学行かなくていいというふうに言われてしまったっていうところは、アフリカのお父さんの考え方がかなり強かったかっていうふうには思います。(SZ2)

6) 在留資格の壁

外国につながる生徒の進路形成が難しい背景として、多くの学校で在留資格の壁という制度的制約について語られた。たとえば、T2校の教員は、在留資格によって就労に制限があることについて知っている保護者が少ないことを述べた。就職先となる企業についても、在留資格の変更手続きに慣れていない企業や、家族滞在でないと内定を出せない、永住権を持っていないとだめという企業もあるという。さらに、在留資格が進路の妨げにならないよう、生徒と一緒に在留支援センターや外国人支援センターに行ったことがあるが、法律が日々変わっていたり、専門的なことはアドバイスできないと言われていたりして、結局たらいまわしになってしまったことも語っていた。

FRESC（フレスク）か。外国人（在留）支援センター。（・・・）一緒に行きましたが、やはり、たらい回しにされてしまって、なかなか聞くのが難しいし、向こうも、日々、法律が変わっているし、専門的なことは言えないし、結局、最終的には、「法務省とか、そういうセンターに聞け」みたいなことになってしまいます。(T2)

T9校の教員は、自身が担任として受け持っていた生徒が在留資格によって就職活動ができないことを知り、学習意欲も失ってしまったという事例と、入学時に渡日年齢と在留資格について把握することの重要性について語ってくれた（☞「コラム4：在留資格」参照）。同様の事例は他の学校（たとえばT6校）でも指摘され、入学時の在留資格を把握したり、教員間で在留資格に関する知識を共有したりするなど、進路指導に活かしている学校が見られた（次節参照）。

やはり、28時間制限があるかどうかで、まず全然変わってくると思います。それを超えて働いてしまったことで帰された事例も正直あります。それもあるし、一番怖いのは就職のときです。そのときに、家族滞在から切り替えるためには、これもあとで話しますが、18歳より前に入国していれば高校卒業と同時に就職活動ができますが、18歳を超えて入国して

いるパターンの生徒も結構多いです。そうすると、1回、学校（大学や専門学校）を挟んでからしか就職ができないことに。恥ずかしながら、私も、生徒の入学時ではなくて途中で分かりました（知りました）。なので、そういうところで、入国した年齢と在留資格はしっかりと把握しておかないと、ずっとだましながら学校生活を続けさせていくような感じになると思うので、そこは大事だと、今はすごく思っています。

—そのことの大変さというのを、生徒本人は認識していますか。

自分のクラスの子がちょうど18歳を超えて来日していた生徒ですが、私がその生徒自体を理解したのが…。今、3年の担任ですが、私がそのシステムをようやく理解したのが2年生の途中ぐらいでしたので、ちょっと遅かったと思いますが、そこら辺であらためて確認を取ったら、やっぱり、二人とも18歳を超えてしていました。2年生は進級がもうぎりぎりだったので、その話はせずに進級させて、3年生のところで、「高校卒業と同時に就職活動ができない。そのまま卒業しても学校を経由しないと就職ができない」ということを丁寧に伝えと、やっぱり、学校へのモチベーションはかなり下がってしまったのが実態で、その子たちはもう学校を辞める気でいると思います。自分も、そういうことは本当は良くないと思いますが、そういうことは伝えていかないと駄目だという感じです。（T9）

7) 複数の要因が関係し合っているケース

ここまで外国につながる生徒の進路形成が難しい背景にある問題を教員たちがどのように認識しているのかを見てきた。それぞれの問題は単独の問題として指摘された場合もあれば、複数の要因が絡み合い、生徒が将来展望を持ちづらくなっている進路形成が難しくなっていると指摘された場合もある。たとえば、SZ3校の教員は、在留資格によってアルバイトに制限があり、学費を稼ぐことができないために進学を諦めるケースがあることを語ってくれた。

ずっと家族ビザのまんまで、ずっと家族滞在でいるじゃないですか。そのまんま卒業のときに、困るわけ。家族滞在だと、それこそアルバイトで収入得られないし、結局、大学の学費を出すほどの収入なんて、絶対無理じゃないですか。じゃあ奨学金、借りようかなって思うと、そこでもう引っ掛かっちゃうでしょ。そういう感じなんですよ。途中で変わる子もいますけどね、滞在資格を変える子もいますけど。（SZ3）

また、T9校の教員は、家庭の経済状況が厳しく日本での生活がもともと大変であったところに、コロナ禍でさらに就職が厳しくなったことや、在留資格が理由で日本での生活が長く続くか不安であることから日本語学習に意欲が持ちづらいことなど、外国につながる生徒が置かれている状況を理解しているがゆえに進路指導の際に抱える葛藤について話した。

E 先生：いろいろ八方ふさがりですよ。その外国人生徒の中でも、どこにも行き場がない
というか、外国人であるというだけではなくて、経済的に家が貧困だったり、いわゆる障碍
を持っていたりという何重もの苦勞を背負わされている生徒が来ているという特徴がある
と思います。だから、「じゃあ、専門学校行けばいいじゃん、大学行けばいいじゃん」と言
われますが、「じゃあ、お金出してください」という感じです。

F 先生：さらに就職で、このコロナ禍で差別に遭ってうまく就職ができなかった感じで、E
さんの元には来ているし。

E 先生：これから日本語を一所懸命勉強しなきゃいけない。ネパールの生徒が言っていたの
は、「日本語っていうのは、日本で生活するためには必要なんだけど、ほかの国に行っ
たら、日本でしか使えない。だから、オーストラリアに行きたい」というのは、ネパールの
生徒の中では、「そっちのほうがいいんじゃないか」という雰囲気になっています。「今
から日本語をすごく勉強しなきゃいけない。でも、日本で、もしも安定していることができ
なかったら、追い出されちゃったら、そのせっかく習得した日本語がほかでは使えない。じ
ゃあ、どうしたらいいだろう」と、未来が描けないんですよ。それは日本の制度の問題だ
と思います。

—先生方のどういう進路指導というか、その二人の生徒もオーストラリアに行く方向で、今、
進路相談を受けていて、こういう生徒に対してどういう…。

E 先生：それは、「どうしたらいい」という答えがないので、本人の状況を確認しながらや
っていくしかありません。本人も迷っているし、日本に居るべきなのかとか、家族がどうな
のかとか。家族の状況にもよりますね。家族はこれからどうするのかとか。だから、できる
だけ長いスパンで付き合っ、こちら学びながら一緒に考えていかなければいけません
が、「でも、日本で頑張ろうよ」とはとても言えません。

—言えない。

E 先生：こちらは保証できないから。それがすごいジレンマです。

(T9)

T3 校では、在留資格や経済的事情に加えて、日本語が苦手な英語が得意な生徒の能力が
活かされる場所が日本にはないということも指摘された。

(ネパール出身で日本語は苦手だが英語が話せる生徒についての語りを受けて)

—じゃ、やっぱり日本で大学に行きたいと。

そう。だから、行かれるのはテンプル（大学）しかないかなと。

—テンプル。なるほど。そうですね。

そうすると、あと、お金の問題だねと。

—じゃ、でも、かなり現実的に大学進学を考えているんですね。

そうですね。お父さん、お母さんは、もう 15～16 年、日本にいるし、税金もちゃんと納め
ているし、懲罰はないし、じゃ、今の家族滞在でいて、お父さん、お母さんと同じように一

緒に定住（ビザ）に変えるほうがいいのか。それとも、テンプルに入って、カナダにでも、今度、テンプルで転学して。

—そういうことも考えているんですね。

そのとき、家族滞在で（家族滞在のビザでカナダに）行ったら、自分だけが定住（ビザ）じゃなくて、どうなるんだろうとかね。

（・・・）

—じゃ、その子は特に日本に大きなこだわりはないということですね。

いや、できれば日本でいいんだけども。

—そうですか。

やっぱり日本で自分が生かされるチャンス、場がなかなか。だから、仕方ないという消去法ですかね。

—そういったことを先生に話したりしますか。

うん、うん。

(T3)

8) なぜ就職できないかわからないケース

このように教員たちは、外国につながる生徒にとって日本での進学や就職が難しい要因について、生徒本人の問題、保護者や家庭の問題、制度や社会の問題など幅広くとらえていたが、一方でなぜ就職できないかわからないというケースについても語られた。

T2校では、ネパール出身の生徒が就職を希望しており2社面接を受けた。真面目な学生で日本語にも問題がなかったが、調査時点では就職が叶っていなかった。

先ほども話がちょっと出ましたが、4年生のネパール国籍の女の子の進路は、やはり難しいです。まだ今でも続いているんですが、もうすぐ、この3月で卒業するので、まだ決まっていません。でも、その子は勉強に来ているし、日本語レベルも非常に高いからコミュニケーションもできるし、面接もうまくできます。やはり、そこ（在留資格）ネックだけです。

（・・・）

その子は2社受けました。先ほど言ったように、面接もしっかりしているし、話せます。でも、やはり駄目でした。

—どういったことが理由なんでしょうか。

それが分かりませんけどね。

(T2)

2. 外国につながる生徒に向けた進路指導の取り組み

それでは、具体的にどのような進路指導の実践が行われているのだろうか。アンケート調査では、外国につながる生徒を対象とした進路指導を行っている学校が全日制の12%、定時制の28%にとどまっていることがわかった。全体に占める割合は少ないものの、これらの学校では、日本人生徒向けの進路指導の枠組みをもとに、外国につながる生徒向けに

情報提供を追加するものから、学外の団体との連携、進学・就職先や関連機関への働きかけまで、さまざまな取り組みがなされていた。

1) 日本人向けの進路指導をベースとしたきめ細かな進路指導・情報提供

日本人向けの進路指導として従来から行われてきた枠組みをもとにしながら、外国につながるのある生徒のニーズにあわせた進路指導や情報提供を行っている様子がみられた。SZ5 校の教員は、進学の難しさを述べた後、進路指導について下記のように続けた。

今の自分の実力どれだけあって、それで勉強したいことがこれならば、マッチするのはここだよねとかいうので話をしていたり。そういうふうには3年間でなっていくので。とにかく夢を持ってくれるのはいいんです。じゃあもうちょっとやろうと、じゃあもうちょっとやろうよって、それで頑張ってる子もいますし。あとは、SZ5 高校に指定校の枠を頂けている大学さんのほうでマッチするところに、とにかく頑張っていけるように。だから高校での成績しっかり上げておこうねっていうのと、両方やってる感じで。

(SZ5)

SZ5 校の教員によれば、外国につながる生徒のなかには、学力や家庭の経済状況などから考えると合格が難しいといえる大学を志望している生徒がいるが、多くは出身国と日本の進学事情の違いについて十分に知らないことが起因しているという。さまざまな背景事情を考慮し、生徒が前向きに将来を考えていることを後押しする形で、一般入試ではなく指定校推薦を勧めるなど、その生徒にあった進学の方法を指導しているようだ。

また、校外で開催される外国につながるのある生徒を対象とした進学ガイダンスに連れていっていると語った教員もいた。このようなイベントの情報を集めるだけでなく、生徒と一緒に outward というきめ細かな進路指導を行うことで、外国につながる生徒が不慣れた日本の受験制度について理解し、かれらにも進学の道が開かれていることを具体的に示す実践が行われているといえる。T14 校の教員は、外国につながるのある生徒を対象としたイベントに生徒を連れて行くことを心がけているといい、そのような機会を通じて生徒が進路の視野を広げられることを目指していると語った。

2) ロールモデルの提示・エンパワメント

外国につながる生徒の進学・就職に対する意欲を高め、具体的な進路形成に近づけるといふ点では、外国につながる生徒にとってロールモデルとなるような生徒の事例を紹介する取り組みもある。下記の SZ1 校の事例からは、似たような背景をもつ生徒が進学した事例を示すことで、生徒の進学意欲・学習意欲を高めようとしている様子がわかる。

ロールモデルを提示してあげるっていうのは大事なんだろうなと思うんですね。こういうふうにいるのは、こういうときに日本語の勉強したからだよって、同じ例えばルーツだったら、より説得力があるのかなって思ってるので。苦労してる部分も多いので、そういったところも含めて、みんなの苦労も分かるって、僕も、私もそうだったから。それ、こういうふうにしたらっていう、そういうお話をしてもらって、今、いる在外生の子たち、高校にいる子たちにも、こういうふうにしようって、それ、モチベーションにつながればいいかなと思うんですね。必ず、こういうガイダンスとかでは、そういう先輩の話っていうのは入れるようにはしてますね。

(SZ1)

3) 資格取得に関するアドバイス

外国につながる生徒に対しては、SZ5 校のように英検や日本語検定などの資格取得を積極的に推進している学校もみられた。

まず資格をしっかりと。英検にしろ TOEIC とかにしろ、取れるものはとにかく取れと。あとは、日本語検定の N1 とか N2 の、それをしっかりと取ってくれと。そうすると就職する時にも、日本語ちゃんとしゃべれる人ねっていうそのお墨付きにもなるので。日本語検定試験だったかな、名前。それを外国籍の子は。自分がどれだけできてるっていうバロメーターにもなるし、それで、取ることによって就職する時とかも有利にはなるので、そういうところはしっかりやれるようにっていうのは言ってます。

(SZ5)

また、T10 校では、進学にせよ就職にせよ日本語力が進路形成において一番の課題という認識のもと、放課後に日本語検定取得のための勉強会を始めた。その結果、日本語の勉強会という場が外国につながるのある生徒にとっての居場所としても機能しているという。

—居場所づくりの一環としての部活動というのは学習会の？

この前、来ていただいた放課後の。

—毎週木曜日に、ちょうどこの部屋ですよ。

そうです、この部屋で。

—学習会を。

もともとは日本語検定をみんなで合格しようみたいなのがとっかかりで、それで集まるっていうことはそこでみんな話もするかもしれないっていうので、今年、やっと始めてみたんですね。

(T10)

4) 在留資格に関する情報収集

特に在留資格に関しては、生徒本人も家庭も十分な情報を持っていないことが多いため、在留資格が進路形成の壁とならないよう、担任や進路部の教員が外国人在留支援センターや弁護士などから情報を収集している（☞「コラム4：在留資格」参照）。

T11 校の教員は、生徒と一緒に外国人在留支援センターに出向いた際、どのような資格がどのような在留資格と関係しているかを教えてもらい、得られた情報をまとめて他の教員にも共有しているという。

IT 関係の免許、国家資格みたいな、外国の国家資格でもそういうのを取ると、企業で雇ってくれば、「それも特定技能か何かになる」という話を教えてくれたり。

（・・・）

来る人たちに日本にどう居てもらって、産業を支えてもらってとか、必要な人たちなので、そういう人たちの子どもたちとか、そういう人たちのための支援マニュアルというのを作ってほしいというのは・・・、待ってられないので、こちらがやらなければいけません。

（T11）

こうした在留資格と進路に関する問題は、1 節の（6）で述べたように、過去に実際に在留資格が原因で進学や就職ができなくなってしまうたり、意欲を失ってしまうりするケースがあり、それがきっかけとなって教員による情報収集や専門家を招いての教員研修など、組織的な対応（進路部による対応など）がなされていることがあるようだ。たとえば、T5 校では弁護士を招いて在留資格に関する研修会を行ったり、入学時に生徒から在留資格の情報を聞き取ったりするなど、在留資格によって進路を断念せざるを得ないということがないように学校単位で取り組んでいる。

5）移民背景をアピールするためのアドバイス（ストレングス・アプローチ）

日本の進学・就職の仕組みについて理解して、進路に対する意識を高めるというアプローチとは別に、外国につながる生徒の持っている強みに着目したアプローチ（ストレングス・アプローチ）による進路指導を行っている例も語られた。

積極的に自分のルーツや英語力を受験でアピールするように伝えている。日本語で説明できなくなったら、母語や英語で言えばいいと教えている。（T5）

T5 校では、外国につながる生徒の母語や母文化、英語力などの強みに着目し、あえて従来の適応を促進する進路支援だけでなく、日本の教育・就労システムでは評価されづらい能力をアピールすることも薦めている。

外国につながる生徒に対して、「日本語力が低い」「（日本のカリキュラムに基づく）学力が低い」などと、「〇〇が不足している」という「欠損モデル」に基づく見方や進路支援が

多いなか、彼ら・彼女らが持っている能力や文化的背景という強みに着目するストレングス・アプローチによる支援は、生徒にとっても、また教育や労働市場にとっても意義深いといえるだろう。

6) 学外団体との連携

いくつかの学校では学内にとどまらず、学外の団体や大学と協力して、外国につながる生徒向けの進路支援を行っている。たとえば T5 校では、大学、専門学校、NPO、教員有志グループなどと連携して、外国につながるのある生徒向けの進路ガイダンスを主催している。内容は在留資格と進路に関する説明や、先輩の体験談などである。

次はこれ、今度やるんですけども、3 月に『外国につながる生徒のための進路ガイダンス』というのをずっとやってます。今回初めて、●●大学さんをお借りして。

(・・・)

これが去年は結局、7 月に予定してたんですけど（コロナの）緊急事態宣言で流れて、9 月にオンラインでやったのがこれです。ここに去年は 3 月に T6 高校でやったんで、そこに、新人の先生たちとか、初めて担任を持つて人が何人か来たんですね。それは他の子も含めて、こういう問題を抱えてるんだってことが分かりましたっていうことで、こういう人、初めて担任、持ったんだけど、割とスムーズにできましたって声は他校も含めて聞きます。在京枠がない、枠じゃない学校にも入ってきますので、そういう学校についても、要するに研修の機会とかってあんまりないので、これ、全都的に、都内の中高の教員だったら誰でも参加できるんで。

(T5)

また、在留資格に関する説明会についての案内を行っている学校もあった。T3 校では、外部で行われる弁護士による説明会を案内した。実際に、説明会の後、家族滞在の在留資格について相談した生徒がいたようだ。

7) 進学・就職先への働きかけ

進路支援のための校外への働きかけは、イベントの開催や案内にとどまらず、進学先となりえる教育機関や就職先となりえる企業への働きかけとしても行われている。

T5 校では、教員が T5 校の教員という立場を超えて、都立高校教員の一人として、外国につながる生徒の現状について、企業や学校関係者に説明し、具体的な進路支援策の提案や依頼を行うことがあるようだ。たとえば、JASSO（日本学生支援機構）の奨学金は日本の定住者でないと申請できなかったのも、外国につながる生徒向けの奨学金を独自に設けてもらうことを専門学校に提案・依頼した（現在は、在留資格が「家族滞在」の場合も、日本の小学校を卒業した場合は奨学金の申請が認められるようになった）。また、生徒が就職する可能性のある企業に、外国につながるのある生徒は学校で習う日本語と仕事現場で使

われる日本語との違いに戸惑い、十分に理解できないことがあるという現状などを説明した。進学・就職先と外国につながるの生徒の現状とのズレに対して、教員自らがアウトリーチすることですり合わせを行っているといえる。

風土というか企業文化が、お父さん、お母さんの経験と違うので、そこで合わなくてっていう、そういう生徒のフォローも必要だなって思いますね。

(・・・)

町工場だと、いわゆる昔ながらの徒弟制とはいわないけど、その意識の中で生きてるんですよね。すると、言葉が乱暴だったり、すごく短かったりするので、家庭でずっと日本語、使ってれば分かる、聞き取れるんだろうけど、家でタガログ語だったり中国語だったりすると分からない。すると聞き返して、はいつて教えてくれる方もいれば、なんでおまえ、そんなもん分かんねえんだみたいになっちゃう場合もあるので。

—厳しそうですね。

ええ。それについても、こういう生徒が行きますよってことは伝えてあるんだけど、でも、まだまだ日本の中では外国人がっていうか、JSLの人が当たり前だっている感覚にはなっていないんだろうなと思います。

—間に入って、企業にも、こういう子が行きますよと言ったり、生徒のほうにも、こういうところに慣れるような形でいろいろ指導されるっていう。

(・・・)

—学習用とはまた違う。

いや、例えば本当、われわれだと、これを片付けておいてくださいっていうふうに言うのが、別に丁寧な言い方じゃなくても、彼らはそれが学ぶじゃないですか、最初に。でも企業だと、これ、片付けておいてって、片付けておいてって多分、分かんないんですよ。

—指示なのか何なのか。

はい。そこら辺の本当に、去年、今年度、うちの学校でもそういう、外国の人に話す日本語ってどういうのが必要なのみたいのやったりしたんですけど、日本の企業の中でも、なんで新入社員に丁寧な言葉、使わなくちゃいけないんだよっていうふうに言われちゃうと、いやでも、それは丁寧な言葉じゃなくて、彼らが最初に学ぶ日本語がそれなんですよっていうのをまず理解してもらわないと、そのコミュニケーションがあまり取れないっていう。

その、彼も最初に行ったときに、ある意味、徒弟的な下町の、別に乱暴な言葉じゃないんですよ。彼にとっては普通ですね、会社としては。これ、やっつけとか、これ、ちょっと、やっつけてって、これ、あれ、それで全部済むじゃないですか。

(T5)

3. 進路指導を行う上での課題

ここまで、教員たちが認識する外国につながるのある進学・就職の背景にある問題や障壁と、具体的な進路支援について見てきた。ここでは進路指導を行う上で教員たちがどのような課題を認識しているかを見ていく。

1) 生徒の日本語力

外国につながるのある生徒と一口に言っても、出身国や母語、日本での在住期間は当然さまざまであり、日本語力の差も大きい。十分な日本語力が確立されていないまま、進路を考える学年になってしまうこともある。

T6 校では、生徒の日本語力が十分でなく、面接指導をするときに面接官の話が分からないといった問題や、中国人の生徒同士が校内で固まって過ごしがちでなかなか日本語力が上がらず進路指導が難しいという声がきかれた。

また T12 校の教員も「生徒全般に対して、授業では進路活動をサポートする取り組みがあるが、日本語の壁があって、ほとんど理解できていないと思われる (T12)」と語った。

2) 保護者とのコミュニケーション

教員が保護者とコミュニケーションを取りづらく、保護者の意思が十分に把握できないことも指摘された。たとえば、T13 校では、もともと日本人家庭のなかにひとり親家庭が多く、保護者が昼夜問わず働いている場合が多いので教員が保護者とコミュニケーションをとるのが難しい。また、進路に関しては子ども（生徒）任せであったりして保護者の意向を確認できなかったりする家庭が多いが、さらに外国につながる家庭の場合には保護者が日本語を話すことができず、生徒の進路についてどのように考えているかがわからないという。

保護者と話ができないんですね。本人とは、本人は大体日本語うまくなるから話ができるようになるんですけど、保護者が自分の子どもの進路についてどういうふうに考えてるかっているのは、保護者のほうが日本語が分からないですから。本当に保護者との話ができないっていうか。

(T13)

保護者とのコミュニケーションの難しさに加えて、家庭の経済的状況も重なって、生徒の進学指導が難しくなってしまったケースも語られた。

大学進学志望でネパール（国籍）だということで、私の中の想定としては、恐らく（在留資格が）家族滞在だろうから収入の問題があるだろうと、早い段階から思いました。希望している大学の初年度納入金が 200 万円ぐらいになるので、「そこのお金の問題は大丈夫なんですか」というのを、うちの進学担当とともに早い段階からやっていましたが、ちゃんと伝わ

っていませんでした。

(T7)

T7校の教員の語りからは、家庭の経済的困難が予想されたため、できるだけ早めに教員から保護者へと進学に向けた情報提供が考えられていたものの、保護者とのコミュニケーションができていくことから進学時期までに、在留資格や学費などの準備ができなかった可能性が示唆される。

3) 教員の意識の違い、対応の個別化

進路指導をする上での課題は、日本語力のような外国につながるのがある生徒や家庭の側だけでなく、高校側にもあると認識されている。T1校の教員は「**外国ルーツの子どもを支援する力は学校にない**」と述べた。確かに、前節でまとめた外国につながるのがある生徒に対する進路指導の取り組みは、従来のいわゆる日本人生徒を対象とした進路指導に追加される形で行われていることが多い。自治体や国から教員への支援が十分でないなかで、学校や教員がそれぞれ独自に努力したり、工夫したりして行っている。

—外国につながる生徒と日本人の生徒関係なく、先生たちが一人ひとりで対応される感じですか。

いや、例えば、ビザの問題とか、在留資格の問題とか、無料の弁護士相談であるとか、そういったような相談は、日本人の生徒には必要がないので、そこら辺は余剰のプラス・アルファの業務になるという感じです。それをしないとその先に進まないで、「縁故という形で知り合いの所で働く」みたいななら、何もしなくていいですが、そうでない限りは、調べます。やはり、国籍の問題が一番大きいのかもしれません。

(T2)

T2校の教員が言うように、外国につながるのがある生徒の進路支援は、「**プラス・アルファの業務**」となってしまうため、教員にとっては負担と捉えられやすい。教員によっては進路指導の際に在留支援センターに生徒に同行するなど、特別な支援をする教員もいる。しかし、なかには「『**そこまでは必要ある？**』という教師もいる (T3)」ため、教員間で情報が共有されづらく、学校として情報を蓄積していくことが難しい。

4) 中学・高校間での連携の難しさ

中学・高校間での連携の難しさが進路支援に影響しているという指摘もあった。T1校では、「(生徒の出身) 中学から引継ぎを行っているが、**国籍などの情報は必ずしも入っていない**」。そのため、進路選択、特に就職活動の際に、国籍や在留資格を担当が聞くようにしている。もちろん個人情報保護の観点から、情報の共有が難しいことは否めないが、在留資格が進路指導に大きく影響することを考えると、入学時に必要な情報を適切な方法で

共有することができれば、教員の仕事を減らし、かつ生徒にとって適切な指導を適切なタイミングで行うことが可能になるだろう。

5) ダブルの生徒へのサポートの不足

さらに制度的な課題としては、いわゆるダブルの生徒への進路支援が不足しているという点が語られた。外国籍の生徒や日本語指導が必要な生徒に対しては進路支援のニーズが認識されることが増えてきたが、一方で外国につながるのがある日本国籍の生徒についてはニーズが見過ごされてしまうことがある。

ダブルの子は「日本人とかわらない」扱いだが、中には日本語が不足する子もいるので、入試の時は「がんばれ」と言っている。(SZ5)

SZ5 校の教員の語りからは、国籍という点で日本人と変わらないダブルの生徒であっても、家庭によっては母語が日本語でない場合があるが、進学・進路の場面では日本人と同じように評価されるという難しさが示されている。

実際、アンケート調査でも外国につながるのがある日本国籍の生徒の進路状況は低い進学・就職率であり、同時に進路状況は「日本人」として把握され、「外国につながるのがある日本国籍」としては把握されていない可能性が示唆された。

6) 海外への進学

外国につながるのがある生徒のなかには必ずしも日本での進路を展望しない生徒もいる。生徒が英語圏や中国語圏などの大学に進学したい場合には、大学に関する情報や願書の出し方について教員が情報収集を行い、適切なタイミングで指導する必要がある。なじみのない受験システムについて調べて指導することは教員にとってかなりの負担を強いることになる。たとえば、T18 校の教員は、生徒が海外の大学への進学を希望する場合の進路指導の難しさを語った。

中国の母国で進学したいという生徒がいるのですけども、やっぱり私たち中国のいわゆる大学の情報がまず分かりませんし。それから日本国籍を取って、例えば中国の大学の入試のシステムはちょっと複雑みたいでして。中国籍の学生、中国籍の生徒が日本にいて、そして中国の母国に帰って受験するシステムと、それから日本国籍を取ってしまった生徒が中国に行って大学に入るシステムと、それから何か非常に複雑なんです。何年以内とか、いろんな資格とか条件とかが非常に複雑でして。とても私たち高校の教員としては、それに対応することが全くできないんです。それが正しいのかどうかとか、そういうところが本当に無力だということを今痛感してます。どういう進路上アドバイスをしていいのかとか。残念ながら私たちには限界がある。(T18)

このように、他国の進学事情を調べて進路指導を行うことは大変むずかしい上に、教員の仕事量が際限なく増えてしまう可能性を持っている。教員や学校を支える仕組みなしでは、生徒にあった進路指導を行うために教員の負担が無限に増え続けることになってしまう。

7) 在留資格の壁

学校だけでは解決できない課題として、多くの教員から在留資格の壁についての指摘があった。在留資格の壁は進路形成が難しい背景としても教員たちから認識されていたが、進路指導を行う上での壁としても認識されている。

たとえば T8 校では、生徒も保護者も在留資格について十分に理解していなかったため、教員が入管に電話して在留資格変更の手続きを行ったという。その際、関係部署をたらい回しにされてしまい非常に大変だったそうだ。また、在留資格の変更については校内で他の教員は把握していないので、情報や経験を有する教員が他校に異動した場合に誰が対応するかという懸念も生じるという。

【コラム4：在留資格】

在留資格は一定の活動に基づく分類と、地位や身分に基づく分離があり、どの在留資格を持っているかによって、就労の可否や出入国手続き、更新の有無や時期が異なる。

外国につながるのある生徒の進路に関わるものとしては、たとえば「家族滞在」で在住している生徒の場合、週に28時間までしか働けないという制約があり、高校卒業後にフルタイムで働く場合には、「定住者」あるいは「特定活動」への変更を行わなければならない。ただし、変更にあたっては17歳までに入国していないとならない等、それぞれの在留資格には申請の条件があるため、生徒や家族の実情にあわせて申請できる在留資格は変わる（詳しくは下記に記載の厚生労働省ウェブサイトや東京都教育委員会によるハンドブックを参照のこと）。また、進学を希望する場合にも「家族滞在」のままでは、奨学金の申請に壁があったり、親が帰国するときには「留学」への変更の必要があったりするなど、制度について十分に理解していないと、進路に支障が出ることがある。

このような事情から、外国につながるのある生徒の進路指導に関する課題として教員たちから度々指摘されている。制度がそもそも日本国籍者に馴染みがないものであることに加えて、制度の複雑や更新・変更が多いことなどから、すべての教員が常に十分な制度理解をすることは非常に難しい。また、生徒や保護者にとってもあらかじめ十分な情報を調べておくことは簡単ではない。教員が在留資格に関する情報収集や手続きを行う必要なく、かつ生徒が在留資格によって不利益を被ることのないように、最新の情報提供や手続き支援を行う体制が必要といえるだろう。

参考資料：

- ・ 厚生労働省『外国人の子どもの高校卒業後の「在留資格&進路」フローチャート』
<https://www.mhlw.go.jp/content/11601000/000779163.pdf>
- ・ 東京都教育委員会（2023）『外国につながる生徒への指導ハンドブック』
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/japanese/koukou_handbook.html
- ・ 法務省『高等学校等卒業後に日本での就労を考えている外国籍を有する方へ』
<https://www.moj.go.jp/isa/content/930003573.pdf>

いずれも最終閲覧日：2025年1月18日

8 章 外国につながる生徒の中退

三浦綾希子

明らかになったこと

【アンケート調査から】

外国につながる生徒の中退率は、全体の中退率よりも高い傾向にあり、日本語指導が必要な生徒＞外国籍生徒＞日本国籍の外国につながる生徒の順で中退している状況にある。また、外国につながる生徒の中途退学の背景としてもっとも多く挙げられていたのは、「学業不振」であった。「学業不振」を外国につながる生徒の中退理由として挙げたのは、全日制では3校（27.3%）だったが、定時制ではその割合が高く、9校（42.9%）に及んでいた。

【インタビュー調査から】

インタビュー調査では、外国につながる生徒が中退に至る背景についてより詳しく回答いただいた。ここでは、教員が認識する外国につながる生徒の中退要因と各学校で行われている中退予防のとりくみ、そしてそれを行うにあたっての課題について説明する。

1. 教員たちが認識する中退要因

- ・ **日本語力不足**：教員たちが認識する外国につながる生徒の中退要因として、最も多く挙げられたのが日本語力不足である。日本語ができないことが学業不振につながり、結果中退してしまう生徒がいるという認識をもつ教員は少なくなかった。
- ・ **マッチングの問題**：当該高校のことをよく認識せず、どの高校でもいいから入学したいという希望で入ってきた生徒が授業内容や学校の雰囲気になじめず中退していくというマッチングの問題も中退要因として挙げられた。
- ・ **家庭の事情**：学校よりもコミュニティの集まりや幼いきょうだいの世話を優先させるといった、家庭の事情や親の教育意識を中退の要因の一つとして挙げる教員もいた。
- ・ **帰国**：家庭の経済状況等の変化で帰国を余儀なくされ、学校を辞めざるを得ないという場合もある。多くの場合、教員はその詳細はわからないと述べ、状況を十分に把握できないまま帰国し、学校を退学してしまうケースがあるという。
- ・ **不明**：最も特徴的だったのは、中退の要因がよくわからないという回答である。学校全体として生徒の中退理由・状況が共有される枠組みが用意されていない高校においては、中退する生徒の状況把握が十分になされていないことが示唆される。

2. 中退予防の取り組み

- ・ **信頼関係の構築によるニーズ把握**：日常的な関わり合いから信頼関係を築き、生徒の置かれた状況やニーズを把握する。学校全体として生徒の状況把握を行うための分掌や

委員会を設けているところもあれば、教員が個人的に把握しているという場合もあった。また、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーなど外部人材と連携し、生徒の状況把握を行っている学校も少なくなかった。

- ・ **ニーズに応じた個別指導**：生徒個々人の状況をふまえながら日本語指導や教科の個別指導を行う。学業不振に陥らせないことが中退予防策の一つになるという考えのもと、在京枠校や日本語指導が必要な生徒が多い学校ではカリキュラムの中に日本語の授業を設置したり、日本語指導員が放課後に補習を行い、授業についていけるよう日本語指導を行ったりしている。また、日本語指導が制度化されていない学校では、必要性に気づいた教員が個別に日本語の補習授業をしていた。
- ・ **新たなセーフティーネットへの接続**：中退しそうな生徒を、現籍校に限らず高校教育につなぎとめ、教育保障の継続を図る。どうしても進級ができない、卒業見込みが立たないという生徒に対しては他校への転学を促し、新しい学校での卒業を目指させる。中途退学という形で学びを終わらせるのではなく、他の学校で学びを継続させ、高卒という資格を得るために実施されている。

3. 中退予防の課題

- ・ **適格者主義**：高校は義務教育ではないため、高校の教育課程を履修できる見込みのない者を入学させることは適当ではないという適格者主義は高校教育の現場に深く根付いている。高校の授業を理解できる程度の日本語力を身につけてから入学してほしいという語りは、今回のインタビュー調査においても多く聞かれた。適格者主義の考え方に基づく、中退予防のための丁寧なケア実践は高校では「やらなくてよいもの」となる。
- ・ **個業化された教員文化**：担任権限が強く、個業化を重視する教員文化も中退予防の取り組みを実施する上での障壁となる。生徒のニーズ把握、ニーズに応じた個別指導、新たなセーフティーネットへの接続といった中退予防の取り組みは、教員間の連携およびそれを背景とした学校外部との連携を必要とするが、個業化された教員文化はこうした連携も難しくしている。
- ・ **外国につながる生徒に特化した中退防止策の不在**：現在多くの学校で行われている中退予防のとりくみは、必ずしも外国につながる生徒に特化したものではなく、広く困難を抱えやすい生徒（貧困、障害など）に対する支援である。外国につながる生徒特有の課題に対応した中退予防策も講じる必要がある。

1. 教員たちが認識する外国につながる生徒の中退要因

ここでは、教員たちが認識する外国につながる生徒の中退要因について説明する。アンケート調査の数字をみると、外国につながる生徒の中退率は生徒全体の中退率よりも高い傾向にあるが、学校によっては外国につながる生徒のほうが日本人生徒よりもまじめに学業

に取り組んでおり、中退をしないという話す教員もいた。

前提として指摘しておきたいのは、外国につながる生徒の中退要因は様々な要素が絡まりあっていると考えられ、決して一つの要因だけで中退に至るのではないという点である。また、本調査では浮かび上がっていない要因もありうるという点も留意しておきたい。

① 日本語力不足

十分な日本語力を身につけていないことにより、学校になじめなかったり、学業不振に陥ったりして不登校や中退に至る生徒が一定数いるという語りが聞かれた。

日本語が分からなくて、授業が分からなくて、1時間ずっと座っているのがつらいと、何を言っているのか分からない授業をこういうふうにずっと座っているのがつらいということで辞めていく生徒が、やっぱりいると思うんですね。それは、やっぱりこっちもつらいなと。こっちのほうもつらいなと思います。何とかしてあげたいとは思いますが、難しいですね。お金も出ませんし。（・・・）本来ならば、ある程度日本語を勉強してもらってうちの学校に入ってくれば、何とかかなと思うんですね。（・・・）それがまるっきりできなくてここに来てしまうと、やっぱりこっちはほかの生徒もいますから、授業としてはその子だけをうまくやっていくというのも難しいです。（T6）

進級できなくて、学校にもあまり来れていなくて、その子も日本語がほとんど話せない子です。日本語を話せないし、学校に目が向いていない。その子は、確かバイトをしていました。調理関係のお店でバイトをしていて、あることがあって、もう続けられないというので辞めていきました。（・・・）日本語が本当に話せなかったので、コミュニケーションが取れなかったし、いつも同じ言葉を話す子の所にずっといて、その子を介して、その子としか話していなかったし、生活態度も本当に、遅刻もするし、休むしという。家庭環境の問題と日本語を話す機会がなかったのかなという感じです。（T2）

恐らく日本語が分からなくて、来なくなってるんじゃないかなっていう生徒が退学したり、長期欠席になったりっていうケースは、少なからずあると思います。（T4）

やっぱり授業が面白くないと、なかなか続かないと思う。
—やっぱり、授業は日本語というところが大きな壁ですかね。
うん。日本語が分からないから授業がつまらない。教え方もあるのかもしれないし。
—経済状況というよりは、日本語のほうが問題としては…。
全然大きいと思います。（T11）

このように、日本語力が十分でないために学校不適応、学業不振に陥り、長期欠席や中退

に至るという認識を持っている教員は少なくなかった。日本語の取り出し授業などを行っていても、授業内容を理解するには時間がかかる。その中で徐々にやる気がなくなったり、アルバイトなど他のことに集中してしまったりなどして、学校に徐々に足が向かわなくなり、中退に至る生徒もいるのだという。T6 校の教員が「やっぱりこっちはほかの生徒もいますから、授業としてはその子だけをうまくやっていくというのも難しいです」と述べるように、教員たちも生徒たちが授業についていけないことを認識しつつも、日本語に不自由のない他の生徒のことを考えると、日本語力が十分でない外国につながる生徒だけを特別扱いするわけにはいかないという葛藤もあるのだと話す。

② マッチングの問題

当該高校のことをよく理解せずに入学し、学習内容や雰囲気が合わないという理由で退学するというマッチングの問題を指摘する教員もいる。T4 校の教員は、中学校の教員や学習支援をしている NPO などが定員割れしている高校を受験させるが、入学後に合わず辞めてしまったという事例について語ってくれた。入学前の説明会できちんと勉強しないと卒業できないという話はするものの、うまく伝わらず入学してくる生徒もいるという。

日本語できないと、絶対に卒業できないよって思うので、説明会でも「ちゃんと日本語で授業理解して、テストちゃんと取って、単位を取らないと卒業できないんですよ」って話をしてるんですけど、なかなかそこがうまく伝わらなくて、「T4 なら大丈夫」って言ってる NPO があるみたいで。そこはちょっと。(・・・) うち、定員割れをしてるので、願書に名前がちゃんと書いていれば、あと試験で名前が書ければ、ほぼほぼ合格してしまう可能性が高いので。(T4)

また、工業高校など学習内容に特徴がある高校においては、そのことを知らずに入ってくる生徒が途中で辞めていく場合もあるようだ。SZ1 校の教員は、募集相談の段階で工業高校での学習内容について説明はしているものの、そのことをあまり理解せずに入学する生徒が中退するという状況を以下のように説明してくれた。

ミスマッチ。それは日本人でもあるけども、中学校の先生が、工業高校ってどんなところって、あまり知らない中で指導されちゃったんだろうなって。こっちもそこまでなかなか突っ込めないで、募集相談でも説明はして、(個別) 相談になったら(詳しく)聞きますけど、いや、中学校と相談してますから大丈夫ですって言われちゃったら、はい、そうですかねえです。そうじゃないですとは言えませんので、そういうケース。(SZ1)

以上のようなミスマッチを起こさないためには、高校進学の前段階で中学校との連携が必要であることが示唆されるが、今回のインタビュー調査で中学校と連携していると回答

した高校はほとんどなかった。高校としては、募集の段階で学習内容などについて詳しく説明をするという手立てを取っているものの、情報がなかなか届きにくいという現状がある。

③ 家庭の事情

家庭の事情や親の教育意識を中退の要因の一つとして挙げる教員もいた。T1 校の教員は「教育、学校に対する文化」の違いから、「保護者の方が子どもを学校に行かすことに重きを置いていない」ため、「コミュニティーのつながりのほうが大事なので、そちらを優先」する事例について語ってくれた。また、「学校に行っても大したことをしていない」のだから、家の手伝いをするように言われる生徒がいることも話してくれた(☞2 章)。こうした場合、学校に継続的に通うことが難しくなり、中退へと水路付けられてしまう。

他にも、幼いきょうだいの面倒をみる必要があつて学校にこられないという事例や、親の友人が遅くまで家に滞在するために睡眠不足となり、登校ができないという事例も挙げられた。むろん、すべての親が教育に重きをおいていないわけではないが、文化の違い等から学校に子どもを通わせることを重要視していない親もあり、その場合、子どもが学校に継続的に通うことは難しくなる。

④ 帰国

家庭の経済状況等の変化で帰国を余儀なくされ、学校を辞めざるを得ないというパターンもある。SZ2 校と T12 校の教員はいずれも帰国によって中退した生徒の事例を語ってくれたが、共通して詳細はよくわからないと述べる。

飲食業で生計を立ててる家庭が多いので、コロナの影響で仕事がなくなってしまったとか。そういう生徒が帰国したケースはありました。あまり詳細は分からないんですけども、家族で帰国することにしましたっていうことで帰国したケースはありましたね。(SZ2)

家族が中国に帰んなきゃいけないので、家族ビザだから私も帰んなきゃいけないみたいな形の子は、ちょっと事情がよく分かんなかったんですけど、もうしょうがないから退学させるしかないねっていうことで、退学した子はいますね。(T12)

また、本人は学業を続けたいという意思を持っているものの、家庭の経済的事情で帰国せざるをえず、中退に至るケースもあるという。

母国に帰んなきゃいけなくなっちゃったということで、それはしょうがないねっていうことで。1 人は多分、これ、コロナの影響だと思うんですけど、経済的な理由で働かざるを得なくなった。はっきりは言わないけど、多分そうだろうな。でも話を聞くと、この生徒は勉強はしたいんです。また学校に来たい。それは、先生、学校はどうすればいいかって聞いて

きたりするし、勉強したいっていうのは分かるんだけども。

(SZ1)

⑤ 不明

最後に指摘しておきたいのは、外国につながる生徒の中退要因がよくわからないという回答である。「いつの間にか辞めていた」「よくわからないがいなくなった」という回答が一定数の高校の教員から聞かれた。例えば、T6 校の教員は、中国に帰国した後に連絡がつかなくなった生徒の事例を話してくれた。

なぜというのは、学校に来なくなります。何で来なくなるのかというのが、ちょっと分からないですね。(・・・) 今、4 年生で中国に帰っている子がいるんですけど、その親は日本には帰ってきているみたいですけど、なかなか連絡がつかなくて、学校に登録している住所の所には、もういなかったりだとか。いなくて、不動産屋からの調べで、もう違う所に住んでいるだとか。それで結局、生徒がどうなっているかも分からなくて、退学をするのか、そのまま続けるのかというのも全然分からないという子がいます。(T6)

親は日本にいるはずだが、いつの間にか所在不明になっていたという。担任教員や当該生徒と関わりの深い一部の教員や外部人材が中退に至るまでの詳細を知っている可能性もあるが、学校全体として一人ひとりの生徒の状況を共有する分掌や委員会がない限り、一部の教員以外が生徒の中退要因を把握することは難しい。

2. 中退予防の取り組み

では、こうした状況下で各学校は中退予防のためにどのような取り組みを行っているのだろうか。本インタビュー調査からは、①信頼関係の構築によるニーズ把握、②ニーズに応じた個別指導、③新たなセーフティーネットへの接続という 3 つの取り組みが主に行われていることが分かった。以下ではそれぞれについてみていく。

1) 信頼関係の構築によるニーズ把握

① 生徒との信頼関係の構築

教員たちは中退予防のとりくみとして、日常的な関わり合いから生徒の置かれた状況やニーズを把握することを意識して行っていた。生徒たちが中退につながるような課題を抱えているのかどうかを理解しなければ、予防策は講じられないという認識が根底にはある。学校によっては定期的に面談を行い、生徒たちが何に困っているかを把握している。

本当にそういった日本語の支援ですとか、進級が厳しい状況になってくると必ず 2 学期とか 3 学期に面談をします。3 学期は遅いんですけど。2 学期の段階でこれは見込みは厳しいってなると担任が面談をします。これは日本人の子も一緒なんですけれども、その

ときに通訳さんと呼んで保護者と一緒に面談したりですとか。そういった、できるだけ本人が何に困ってるかっていう話をしながらサポートはしていくっていう感じですね。（S22）

やっぱり生徒と対話することが一番大きいんじゃないのかなと思いますね。（・・・）今、うちの中でもそういう体制をつくって、情報共有から支援の方法までつなげるようになっていうところでして。とにかく生徒と対話を大事にしましょうみたいな感じでしょうかね。（T14）

② 保護者との信頼関係の構築

また、生徒だけではなく、保護者との信頼構築も中退予防のためには必要だという考え方も示されている。三者面談を定期的に行い、保護者からの相談をいつでも受けられるような取り組みを行っている高校も複数みられた。生徒自身と連絡がとれずとも、保護者とつながっておけば生徒の状況を確認できるため、保護者との関係構築を丁寧に行いながら、ニーズを把握していくことが中退予防には不可欠であるという。

まず教員と保護者の間で信頼関係をつくると、その前、中学校で不登校だった子も保護者のほうから「楽しんで学校行ってるんです」というような、にこやかに話し掛けてくれますし。そこは本校の生徒はいろんな生徒がいるので、とにかく保護者との関係が全てを左右するのかな、なんていう気はします。関係が良ければいろんなこと相談してくれますし、生徒のほうも親にもいろいろ言って、その親のほうから担任にっていうような、そういうわれわれとの関係が築きやすくなるのかなっていうのがあるので。（Z3）

③ ニーズを把握する体制づくり

生徒や保護者のニーズ把握は、教員が個々人で行っている場合と、分掌や委員会を設置し学校全体として行っている場合があった。例えば、T7 校では「おせっかいをする」という姿勢で、外国につながる生徒だけでなく困り感をもっている全ての生徒、保護者とそれに対応する教員への支援を行う「総合支援部」という分掌を設置している。問題が生じてから対応するのではなく、日常的に困ったことを話せる信頼関係を構築するしくみがつくられている。重要なのは生徒だけでなく、保護者や外国につながる生徒の支援にあたっている教員も対象に含めている点である。一人の教員が問題を抱え込まず、皆で共有し対応することが重視されている。

相談されれば答えますよとか、相談されればやりますよっていうんでは、やっぱり物事、こういう問題って動かないので。むしろおせっかいなぐらいの姿勢で、「あなた、困ってない？って、何か困ってることない？」って言えるぐらいの意識がここにもうちちょっとあると、そうするといろいろ救われる生徒も出てくると思うのでっていう発想なんですけどね。だから

ら、生徒の対応だけでなく、保護者も、指導で困ってる教員も支援をしていきますよっていう。(T7)

また、こうした体制づくりに欠かせないのがスクールカウンセラーやユースソーシャルワーカー、多文化共生コーディネーターなどの外部人材との連携である(5章)。我々が都立高校教員に対して実施したアンケート調査では、中退予防のためにスクールカウンセラーを活用している学校が8割に及んでいた。例えば、SZ1校の教員は多文化共生コーディネーターなどの外部人材の「引き出す力っていうんですか、その質がものすごく高い」と述べ、「そういう情報がすごく貴重」だったと話す。

特に外国につながる生徒については、生徒の文化背景も考慮できる多文化共生コーディネーターや日本語指導員、通訳が相談相手になりやすいという。教員だけでなく、多様なアクターが生徒のニーズを把握し、共有することが学校として中退を予防する体制を作るには重要になる。

2) ニーズに応じた個別指導

上記のような形で把握したニーズをもとに、生徒個々人の状況をふまえながら日本語指導や教科の個別指導が中退予防のとりくみとして各学校で行われている。学業不振に陥らせないことが中退予防策の一つになるという考えのもと、各学校ではそれぞれのニーズに合わせた個別指導が行われている。ここでは、日本語指導の体制が整備されている学校とそうでない学校における個別指導の実態についてまとめる。

① 日本語指導体制が整備されている学校

在京枠校や日本語指導が必要な生徒が多い学校ではカリキュラムの中に日本語の授業が設置されたり、日本語指導員が放課後に補習を行い、授業についていけるよう日本語指導を行ったりしている。ただし、日本語指導体制が整っていたとしても、進級や卒業が難しい外国につながる生徒は少なくないため、各教科で特別な課題をだす、定期考査前に補習を行う、提出物などテスト以外の側面から評価するなど、様々な個別指導が実施されていた(6章)。

各教科によって特別な課題ですとか、特別な補習をしてもらったりですとか、特別に再テストをやったりですとか。そういった形で何とかお尻をたたいていただいて。何とか在京生はできるだけ上げようっていう形でいろんな教科の先生にやっていただいてる感じですね。(SZ2)

「寺子屋」と言うのをやっています。正式な名称があるんですけど、都のほうで補助金を出してもらってやっているやつで、外部講師を呼んで成績が原因で中退してしまうような子を減らすための取り組みみたいな。なので、定期考査前とかに補習みたいなことをやったりします。(SZ5)

特に日本語が分かんない子でも、毎日の勉強の中でプリントとか提出物とか、そういうのでしっかり書けてるかな、参加してるかなっていうところでも見てあげてますんで。(・・・)少しでも頑張ってるってこういう子たちは、そういう提出物を一生懸命やって。で、テストになるとなかなか点数取れなくても、毎日やってるっていうことの積み重ねのほうも評価してあげて、それで何とか積み重ねで 3 年間で卒業させていこうという感じにはなってます。(SZ5)

② 日本語指導体制が十分に整備されていない学校

日本語指導が制度化されていない学校では、必要性に気づいた教員が個別に日本語の補習授業をしていた。例えば、T2 校の教員は日本語を勉強したいという生徒を集め、空き時間に自主的に日本語指導を行っているという。学校として日本語指導体制があるわけではないが、日本語がわからないまま授業を受けることは中退にもつながりかねないため、日本語を勉強したいという生徒たちに声をかけて、個別に対応しているようだ。学校として実施しているわけではなく、「自主的にやっているという感じ」と T2 校の教員は話す。

T11 校の教員も日本語指導が必要な生徒に対しては、ルビ振りなどの対応が必要であると話す。「定時制は、別に外国人に限らなくて(個別対応をしてきた)」と述べ、個々の生徒のニーズに基づいた指導を教員個人として行っていると語る。

やっぱり全然日本語ができなくて受験する生徒もいます。でも、都立高校で倍率切ったら、定数いかないと全員合格します。だから入るけど、「それはおかしいんじゃないの？合格させるんだったら、面倒見てあげないと詐欺みたいなもんだよ」という話をしています。(・・・)ルビを振ってもらったりとか、4、5年前くらいから日本語指導の人を東京都から入れてもらって、それで随分違うような感じもします。(T11)

日本語指導体制が学校として整備されていなくても、特に定時制高校においては、一律にルールを課すのではなく、生徒個々人の状況に応じた対応が行われやすい。T18 校の教員は、中退をしないためには出席が重要であり、既定の欠席日数をオーバーしないことが絶対であるとしつつも、定時制高校においてはその出席の扱いはある程度柔軟になされてきており、ぎりぎりまで生徒を何とか個別に支援し、卒業させようとする取り組みが行われてきたと述べる。

とにかく授業の欠席をオーバーしないことが、ものすごく大きな、いろんな意味で進級、卒業には一番大きな要件なんです。(・・・)ただオーバーしても、こういう特別な事情だとかいろんな家庭の環境とか、いろんなところでそこを配慮していくのが定時制高校って結構見られたんです。(・・・)もう 1 回チャンスを与えようって、補習をして何とか支援をして、場合によっては 3 学期の最後の修了式まで、あるいは卒業式の前日まで延ばそうとか、

そういう弾力的なことというのが定時制高校はできました。

(T18)

3) 新たなセーフティーネットへの接続

これは、現籍校ではなく「高校」につなぎとめ、継続して教育を保障しようとするものである。どうしても進級ができない、卒業見込みが立たないという生徒に対しては他校への転学を促し、新しい学校での卒業を目指させるという対応が一定数の学校で行われていた。特に、全日制から定時制へ、昼夜間定時制から夜間定時制へ、あるいは全日制・定時制から通信制への転学という形で、新たなセーフティーネットに生徒を接続することで学業継続を支えるというとりくみが多くの学校で行われている。

この対応は中途退学という形で学びを終わらせるのではなく、他の学校で学びを継続させ、高卒という資格を得るために実施されている。T7 校では、この学校が無理な場合でも中途退学ではなく、転学を促し、次の学校につなげることを学校の方針としているという。

学校の方針としても、中途退学ではなくて、この学校、続かなければ、転学をして先の学校につなげていくっていうことを必ずやろうってことはしてるので、だから中途退学はそんなに多くないんです。

—転学ってというのはどういう学校に行かれる？

ここからは通学がなかなか難しいので、通信制に行くとかですね。そういうケースが大半ですね。

(T7)

また、Z3 校の教員は、転学後も地域若者サポートステーションやユースソーシャルワーカーにつなぎ、学習継続のためのサポートを得られるようにしていると話す。

不登校、それから学力の問題、学習習慣ですね。そういうことが身に付かなかった子たちがどうしても中途退学、もしくは転学。ただし本校は、ずっとお願いしてるんですけど、いろんなサポート校や、もしくは地域の若者をサポートするシステムがあるので。必ずそういうところにつなぐという。お願いしてます。

—例えばどんなところがあるのでしょうか。

練馬区に、若者サポートステーションっていうのがあるんですね。これは板橋区にもどこの区にもあります。それと、転学を希望する子が結構増えてきたんですけど、特に通信制に行くと、学力が低いもんですから、その学力支援をしてくれる東京都のシステムがあるんですね。

(Z3)

ただし、以下で T7 校の教員が語るように、一度転学してしまうと、その後、当該生徒がどうなっているのかを把握することはなかなか難しいようだ。転学先で学校生活を継続し、卒業できているのかどうかについては「追跡の仕様もない」。この点は大きな不安をもって

受け止められていた。

退学してしまうと一回、学籍が切れてしまうんで。大変、お恥ずかしいんだけど、その子たちが、じゃあ、一体、その後どうなっているかっていうことまで、きちんと関心、持って、追跡調査ができていないのが実態なんです。そもそも転学の子たちにしても、通信制に行ったことでその後、学校生活を継続して高等学校の卒業にこぎつけてるかどうかってことも、本当は追跡をして確認をしないといけないって思ってるぐらいなんですけど、いわんや退学だと全く切れてしまうので、追跡の仕様もないので、そこは大きな不安を持って、私たちもいるところではあるんですけどね。(T7)

3. 中退予防の課題

以上から、各学校で中退を予防するために様々な取り組みが行われていることがわかったが、その実施状況については学校によってばらつきがみられた。比較的充実していたのは、外国につながる生徒を含む特別なニーズを持つ困難層の生徒に焦点を当てた委員会や分掌が設置されている全日制在京枠校や定時制高校であった。一方、学校全体として外国につながる生徒を支援する委員会や分掌がない学校においては、熱意のある一部の教員が孤軍奮闘している様子がみられた。また、教員たちへのインタビューからは、高校教育に浸透する適格者主義と個業化された教員文化が生徒一人ひとりのニーズに応じた中退予防の取り組みを実施する上での障壁となっていることが分かった。

1) 適格者主義

高校は義務教育ではないため、高校の教育課程を履修できる見込みのない者を入学させることは適当ではないという適格者主義は高校教育の現場に深く根付いている。高校の授業を理解できる程度の日本語力を身につけてから入学してほしいという語りは、今回のインタビュー調査においても多く聞かれた。また、同僚の教員に適格者主義の考えをもつ人が多く、生徒個人に合わせたケア実践が行いにくいと話す教員もいた。例えば、T13校の教員は、「日本人と同じことを勉強しないと単位は出せないっていう考えの先生が何人かいらっしゃる」と述べ、そうした考えの教員の場合は、「漢字テストで何問解けなかったら単位が出せない」という方針を採ることも少なくないという。

適格者主義は、生徒をケアする委員会や分掌がない学校の教員から特に指摘される傾向にあったが、生徒一人ひとりのニーズに基づき支援を行う体制が比較的整っている在京枠校や定時制高校の教員たちも適格者主義と外国につながる生徒への特別な支援の必要性の間で葛藤を抱えていた。

例えば、SZ5校の教員は、教材へのルビ振りや「やさしい日本語」の使用は必要だと思いつつ、高校の教育として果たして適切なのか、日本人の生徒たちは小学校に戻ったような感覚になるのではないかと逡巡しながら実践を行っていると述べる。

この学校の日本人生徒の中には小学校の学習内容を復習したほうが良いと思われる生徒も多いため、「君たちにとっても必要なんだよ」と言いながら授業を行っているというが、もう少し偏差値が高い学校ではこうした実践は難しくなるのではないかと話す。

外国につながる生徒にとっては、ルビが全部振ってあるのはとてもやさしいことだと思いますが、そういうルビが振ってあるプリントを渡されて、大きな声ではっきりと担任の先生が指示を出しという環境にいる日本人の生徒たちは、小学校に戻ったみたいな印象を受けてしまいます。確かに、それはユニバーサルといえばユニバーサルですが、発達段階に見合っていないところが若干あるというか。(SZ5)

ただし、外国につながる生徒に長年関わってきた T18 校の教員は、2023 年から特別の教育課程による日本語指導が導入されたことによって、高校で日本語初期指導を行うことができるようになったことから、日本語力不足で学業不振に陥り、中退する生徒は少なくなるのではないかと述べており、今後の変化を注視する必要がある。

私は、その高校で初期日本語、あるいは初級、何ていうかそういう日本語の制度を高校でできたらいなというふうには、ずっと思っていました。その一つが中退防止につながるというふうには思っていましたので、日本語教育の支援指導の手法というのが制度的にあれば、本当に中退せずに済んだ生徒が、例えば今は特別の教育課程が入りましたけれども、本当に今と、今年と 2023 年と 1990 年代の後半 2000 年前後を比べますと、本当に大きな違いがあるんだなというふうに切実に感じます。

—特別の教育課程が入った今年以降は、もう少しそういう日本語が原因で中退する生徒が減っていくんじゃないかなというふうに思われますか？

思います。制度ができたならば、学校はそれを学校の仕事として学校の教育活動としてそれを、その必要性というものをちゃんとキャッチしなさいという、そういう制度ですので。複数の教員が。そういうキャッチしたならば、それを授業として単位化して、それをしなさいというような制度的なものです。これがあるとないとは全く（違います）。今までのように「全く日本語ができない生徒は困るよね」とか、「やっぱ入ってから日本語ができないからついていけないからどうせ辞めてしまうのだから、もう入れないほうがいいのか」と、本当に私も先輩の先生から言われたことがあるんですけど、そういうような言説が今後は成り立たないと思うんです。(T18)

2) 個業化された教員文化

個業化された教員文化も生徒個人をケアするような取り組みを難しくさせる要因になっていた。日本の高校は、教員が個人個人の責任で教育活動を行う傾向にあると言われ、特に近年の業績評価制度の導入や多忙化も相まって、個業化が進行している。定時制 T8 高校の

教員はこうした状況を「個人商店」というように例える。

言い方は悪いですが、先生の個人商店。(・・・) 先生が黙っていたら、何も入ってきません。(・・・) そんなに(支援が)必要だったら、その先生ももっと周りを巻き込んでやるのが(適切なのに)(・・・) 一人で頑張っているから、そこがあるから、個人商店の悪いところでもあります。(T8)

「個人商店」であるがゆえに、他の教員をなかなか巻き込めず、熱心な教員が一人で問題を抱え込み、バーンアウトぎみになるという事例もインタビュー調査の中で複数語られた。特に、生徒の指導に関しては、他の教員は気になることがあってもなかなか口出しができないという。外国につながる生徒の支援に長年携わってきた定時制高校の教員は、家庭訪問が中退を予防する一つの方法であると述べたが、自分がその必要性を感じていても、担任ではない場合には関わるのが難しいと話す。

高校は担任制ですので、協力できる担任ですと一緒に家庭訪問に行くことができます。そこまで関係ができない担任だと、なぜ●●(教員の名字)が行くのか。基本的には担任の責任で職務ですので、担任を越えて私が行くことができない。(・・・) ここが中退の課題だと思います。担任制度というのですかね。
—非常に担任の権限が強いんですね
ああもう、すごく強いです。怒られちゃいます。なんでだよ、聞いてないよって。どうしてあなたがそういうことするんですかって。だからそこは委員会とか中の組織が大事で。それがないと生徒に色々なアプローチをすることが高校は難しいです。(T18)

また、T13校の教員からは、同じような欠席日数の二人の生徒がいても、成績会議で示された「担任の考え方」次第で進級・卒業判定が異なった事例が語られた。欠席日数がほぼ変わらないにも関わらず、1名の外国につながる生徒については卒業、もう1名の外国につながる生徒は中退となった事例があったと話す。その背景には担任による考え方の違いがあったという(4章)。こうした状況に対して、T18校の教員は、「**裁量の権限を高校の教員は持っている。しかしそこには、多様であり温度差があり違いがある**」と述べるが、教員、特に担任教員がどのような考え方をもっているかということが中退するか否かには大きく影響することがみてとれる。

本来、中退予防のためのとりくみは、担任一人で担いきれるものではなく、教員間の連携およびそれを背景とした学校外部との連携を必要とする。しかし、個業化された教員文化においては、個々の教員が生徒の責任を引き受けるべきだという論理が強く働き、生徒を丁寧にケアしようとする教員がいても他の教員の「**迷惑になる**」と考えてその実践を躊躇してしまう。ある定時制高校の教員は、「**指導のしすぎとか、あんまり深追いすると、上に報告し**

なければいけないようなものが出てきたときに面倒くさい」のであまり深くかかわらないほうがよい、そこまでやらなくていいと同僚から言われた経験を話してくれた。「私が何かを引っ張り出してしまうと、学年の問題になってしまうので、ご迷惑がかかっちゃう」と同僚に迷惑がかかることを懸念する。かれらがこうした認識をもつ背景には多くの教員がすでに過剰な仕事を抱えて多忙な状況に陥っているという実情があり、組織的な体制がない中で、他の教員や外部人材との連携を行う余裕がないという問題が関わっている。

3) 外国につながる生徒に特化した中退防止策の不在

最後に中退予防の課題として指摘しておきたいのは、外国につながる生徒に特化した中退防止策が講じられにくいという点である。現在多くの学校で行われている中退予防のとりくみは、必ずしも外国につながる生徒に特化したものではなく、貧困や障害など、様々な困難を抱えやすい生徒全般を対象とした支援である。むろん、これらの生徒と共通する課題を外国につながる生徒も持っている場合もあるが、外国につながる生徒特有の課題もあり、それに対応した中退予防策を講じる必要もある。

例えば、外国につながる生徒の母語・母文化を尊重する居場所づくりは生徒の学校への帰属感を育む上で有用であることが示唆されており¹、中退防止にもつながるだろう。居場所づくりや母語・母文化に関するとりくみについては、9章で詳述するとおり、外国につながる生徒が多く在籍する高校で実施されている（9章）。部活動や学校行事の中で母語や母文化について扱う学校はあるものの、学校全体で継続的にこうしたとりくみを行うにあたってはやはり様々な課題もある。中退防止という観点からこうした母語・母文化に関するとりくみを充実させることも必要であろう。また、何よりも外国につながる生徒がどのような経緯で中退に至るのかを学校全体で精査し、かれら特有の課題を特定しながら、丁寧に対応していくことが求められる。

【付記】

本章は、下記の論文を大幅に加筆修正したものである。

三浦綾希子・額賀美紗子（2024）：「高等学校における移民生徒への中退予防のとりくみとその障壁 ―都立高校教師のまなざしに注目して」『異文化間教育』60:130－147頁。

¹ 徳永智子・角田仁・海老原周子編（2023）．『外国につながる若者とつくる多文化共生の未来―協働によるエンパワメントとアドボカシー』明石書店, 139－156頁．

9 章 居場所づくりと多文化共生／母語・母文化の取り組み

徳永智子

明らかにになったこと

【アンケート調査から】

アンケート調査では、全体で 4 割の学校が外国につながる生徒に対する居場所づくりを行っており、特に定時制（7 割）や日本語指導が必要な生徒が多く在籍する高校で居場所づくりの取り組みが多いことが明らかになった。居場所づくりの支援内容として、多い順に「部活動（外国につながる生徒と日本人生徒の両方を対象）」、「学習支援を兼ねた居場所づくり」、「イベント（文化祭、国際フェス）」であった。

4 割の学校が多文化共生をテーマにした授業、ホームルーム活動、学校行事等を実施しており、特に在京枠校（7 割）や外国につながる生徒が 10 人以上在籍する学校（5 割）で多文化共生の取り組みが多いことが分かった。

外国につながる生徒が在籍する全日制高校と定時制高校のうち 2 割の学校が外国につながる生徒の母語・母文化を取り上げる授業や活動に取り組んでおり、特に日本語指導が必要な生徒が多い学校は、母語・母文化の授業や活動に取り組んでいることが明らかとなった。

【インタビュー調査から】

インタビュー調査でも同様の傾向が見られ、在京枠校や定時制高校など、外国につながる生徒が多く在籍する高校を中心として、居場所づくりや多文化共生／母語・母文化の取り組みが見られた。以下、主に明らかになったことである。

1. 外国につながる生徒の居場所づくり

- ・ 外国につながる生徒が多く在籍する学校では、生徒が出身国ごとに集まり母語で話し、自ら居場所をつくっていることが語られた。多文化な環境で生徒が自然と居場所をつくっているため、特に居場所づくりの必要性を感じていないと教員に認識されていた。
- ・ 在京枠校や定時制など外国につながる生徒が多く在籍する学校では、当該生徒を主な対象とした部活動を通じた居場所づくりについて語られた。熱心な教員が中心となり、生徒が主体的に希望する活動を行ったり、大学と連携して言語や文化の交流を行ったり、生徒の相談に乗ったり、部活動は外国につながる生徒が集い、交流できる重要な場になっていた。
- ・ 居場所づくりの課題としては、日本語能力を身につけて支援の必要性を認識していない生徒の中には、外国籍の生徒で集まることに抵抗感を持つものがあり、特別視や押し付けにならない工夫の必要性が語られた。

2. 多文化共生／母語・母文化の取り組み

- ・ 多文化共生の授業を設定している学校の取り組みはなかったが、教員個人が社会科や美術、総合、外国語の授業等で多文化共生の取り組みをしていることが語られた。教員が、外国につながる生徒の出身国の文化や母語を授業に活かしたり、生徒の出身国の留学生をゲスト講師として呼び交流活動を行ったり、外国人当事者の声に触れる授業を行ったり、様々な取り組みが語られた。
- ・ 文化祭などの学校行事で、外国につながる生徒が母語を用いて発表し、母文化紹介の展示をするなどの取り組みが語られた。コロナの影響で活動の形態の変化はあったようだが、生徒が母語や母文化を活かす活動が行われていた。
- ・ 多文化共生/母語・母文化の取り組みの課題として、継続性や予算の問題が語られた。中心行的に行っていた教員が他校に異動することで取り組みがなくなってしまうことや、管理職の方針転換で継続が難しくなる事例が聞かれた。

3. 母語保障の認識と文化・宗教への配慮

- ・ 外国につながる生徒の母語教育を行う事例はほとんど語られず、生徒の母語保障についての教員の意識は薄いようにみられた。
- ・ ムスリムの生徒への宗教的な配慮をしている高校が複数あり、ラマダン中の食事や特別食の提供、お祈りスペースの提供などの対応が語られた。また、文化への配慮として、給食にフィリピンやネパールの料理を出している事例もあった。

1. 外国につながる生徒の居場所づくり

1) 学校生活でつくる居場所

インタビュー調査からは、特に外国につながる生徒が多く在籍する学校において、生徒が出身国ごとに集まり母語で話し、自ら居場所をつくっていることが分かった（2章）。

在京枠校のSZ5校では、全校生徒の約1割が外国につながる生徒であり、生徒たちが出身国同士で固まり、その中で自然と居場所ができていると教員は語る。

クラスによって、クラスの中で、仲がいい、仲が悪いとかはもちろんあるので、国によってというか、ネパールはネパール、中国は中国、それ以外の生徒たちは英語で話せるから何とか、フィリピンとか、ほかの国中心で英語を話せる生徒とかは一緒に居たりしています。

（・・・）一般的には、日本人は日本人だという感じです。

居場所は彼らが自分たちでつくっていると思うので、どちらかというと、グループ間で対立が起きないようにするとか、そういうことは気を付けないといけないと思いますが、あまり居場所がない感じではないです。（SZ5）

外国につながる生徒たちは、中国とフィリピン、ネパールの3つのグループでよく集まっ

ており、日本人生徒も日本人生徒同士で固まる傾向にあるという。教員は、生徒たちが自ら居場所をつくっているので、居場所づくりの必要性は感じていないことが分かる。

同じ高校の別の教員は、生徒同士が出身国同士で仲が良く、国籍や学年を跨いで居場所ができてしていると語る。

そうですね。やっぱり中国人同士で仲いいですし、ネパール人同士で仲いいので、取りあえずこれをちょっと伝えといてって言えば、日本語得意な子に通訳してもらってというのはできるので。

—今先生がお互い仲がいいっていうお話されたんですけども、そういうふうに関国につながらる生徒のための居場所づくりとして学校がされていることとかありますか。

いや、特になくて。休み時間とかになると教室こえてみんなでお互い会ってるので。だから、廊下とかだと日本にいるのか外国にいるのか分かんない状況にはなります。こっちで中国語、こっちでネパール語、こっちで英語って、そんなことでやり合ってるので、居ながらにしてグローバルです。

—そういうのって、学年を越えて国ごとのコミュニティーが学校にあるっていう。

それもあります。実際、例えば高校1年生なんだけど、年齢的には高校3年生の年齢で今高1ですっていう子もいるので。だからもう横だけじゃなくて、縦でも仲いいので。フロアまたいでちょっと話しに来たりとかっていうのもいます。(SZ5)

「居ながらにしてグローバル」という語りに見られるように、外国につながる生徒が多く学ぶ学校ゆえの多文化な環境によって自然と生徒の居場所ができていたことが読み取れる。ただし、少数言語を話す生徒が孤立して居場所がないと感じていることも想定される。

昼夜間定時制の T12 校の教員からも似たような語りが聞かれた。「こちらが居場所づくりをしなくても意外と。特に中国系はコミュニティーをつくりやすいので、私たちが知らない間で、こことここって友達だったんだとかいうのは結構ありますね。」と話す。

夜間定時制の T13 校の教員も同じく、生徒が出身国ごとに固まっている様子を次のように語る。「やっぱり自分たちの国で集まっていますよね。休み時間なんかはね。自分たちの母国語で、ぺちゃぺちゃしゃべっていますよね（・・・）3年生だったら9人いるんですけど、女の子が多いんですけど、その女の子が集まって話していたり。あと、ほとんど日本人の生徒とは話さない人もいますね。」

さらに、外国につながる生徒が共に学ぶ日本語学習の時間が居場所になっているという語りも複数の高校から聞かれた。例えば、昼夜間定時制高校の T4 校の教員は、「日本語指導の場が、完全にかねらの居場所になっている」と語る。

2 時に開けて 5 時までやってるので、授業が終わった後とか、授業の前に、グループでいるんですけど、その空間にいて、ちょっと部が違う子同士で交流しながら、授業って言うても、日本語指導、自習してるところに、ちょっと先生が見てくれるみたいなスタイルでやってるので、勉強しながら、交流して居場所になってるっていう状態です。(T4)

放課後の時間、外国につながる生徒が日本語学習のために集まっているが、日本語を学ぶだけでなく、言語や文化を共有する生徒同士が同じ空間に集うことで、対話や交流が促され、居場所になっていることが読み取れる。

2) 部活動を通した居場所づくり

特に在京枠校や定時制など外国につながる生徒が多く在籍する高校において、かれらを主な対象とした部活動を通した居場所づくりの取り組みが複数の学校から聞かれた。これらの部活動では、熱心な教員が中心となり、生徒自ら主体的に希望する活動をしたり、大学と連携して言語や文化の交流活動を行ったり、かれらが集い交流できる重要な場になっていた。

在京枠の SZ2 校では、顧問が中心となり、外国につながる生徒たちが「放課後に集まれる場所があったら」という思いから愛好会を立ち上げ、それが 2 年後には部活動になった。調査時点ではコロナの影響や顧問が多忙だったこともあり活動は制限されていたようだが、中心メンバーは 4、5 人ぐらいで生徒同士が取り組みたいことを主体的に決めて、様々な活動をしていた。教員は、活動内容について次のように話す。

基本的には集まった子たちが何をしたいかでいろいろやろうよって言いながら、今までは上野動物園にみんなで行ったりとか、文化祭でみんなのそれぞれの国のダンスを踊ったりとかしてきたんですけども。本当はもっと外に出て、いろんなボランティア活動したりとか、インターンシップのようなことをしたりとかいろいろ本当はしたいとは思ってるんですが、今は全然できてない状況ですね。(SZ2)

夜間定時制の T13 校では、以前英語担当の教員がクラブをつくり、外国につながる生徒が集える居場所を作っていた。夜間定時制ということもあり、部活動を行う時間は夜の 1 時間弱しかないが、多文化共生に関心を持っていた教員が熱心に次のような活動を行っていた。

お菓子。母国のお菓子を持ってきて一緒に食べたり、それから映画を見たり。日本のテレビでこういうところがあったんだけど、これはどういう意味って聞いたりとか。結構、今は YouTube なんかを見るのかもしれないですけど、5、6 年前はテレビを見て、ここ分かんなかったんだけどどういう意味？とかってその先生に聞いたりして。(T13)

特にフィリピンにルーツのある生徒がクラブに多く参加し、英語も用いながら活動していたようである。クラブは、母国のお菓子を持ち寄り、映画を鑑賞したり、日本のドラマを視聴したり、生徒たちが集える場になっていた。しかし、担当の教員が退職してから、クラブは「自然消滅みたいな形になって。ちょっと今、惜しいなと。そういう生徒たちが集まれる所があればいいなと思ってるんですけど (T13)」と語られた。担当の教員の異動による部活動の継続の難しさについては、他の高校の教員からも聞かれて、持続性をどう担保するのかは大きな課題である。

夜間定時制の T9 校では、高校の卒業生でもあり朝鮮語の講師が中心となって、「外国にルーツがある生徒が全て部員みたいな形」で週 1 回活動をしていた。調査時点ではコロナの影響もあり活動ができていなかったが、教員は活動内容について次のように語っていた。

全員が集まったらすごい大変なこともありますけど、でも、声をかけて、「来週やるからね」とかと言って、来たら、「最近は、まず、どうなのか」と。学校にあんまり来ていなかったら、「どうしてるの？」とか、あと、来る場合は、大体何か悩みがあったり、仕事を見つけないとかというのがあるので、そこで、仕事をどうするかとか、在留資格はどうなっているかとか、お互いの国によってもみんな違うので、それぞれのお互いの状況を話し合っている感じです。(T9)

この語りにも見られるように、この部活動は、外国につながる生徒の相談機能の役割も果たしており、教員が生徒の学習状況や仕事、在留資格など様々な悩みの相談にもものって支援していることが読み取れる。

同じく夜間定時制の T18 校では、外国につながる生徒を中心とした異文化交流の部活動がある。特に大学に在籍する留学生が定期的に学校を訪問し、生徒たちと交流をしている。

この 4 月からは、特別の教育課程が入って学生さんたちが交流もできましたので、その学生さんたちの力を得て、一応毎週水曜日の夜 9 時から教室を借りて、そこで今交流をしています。交流の中身は、カードゲームをしたり、それから何か百人一首をしたり、さまざまな大学の学生さんたちが持ってきてもらえる、あるいは留学生さんもしましたので、中国のカード、私は知らないんですそういうものを使って遊んだりしながら話を、おしゃべりしています。それからちょっと学校の中で鬼ごっこみたいな、結構学校って広いので、かくれんぼに良くて、高校生なんですけど本当に楽しんで、今日も来週もあるんですかみたいな、そういうコミュニケーションができるような部活動が、ようやく今年から毎週 1 回できるようになってます。(T18)

T18 校の教員によると、特に大学の留学生が関わることのメリットが大きく、部活動と授業を通して生徒が大学生と交流することでモチベーションを高めていく様子が語られた。

学生さんたちが来ることによって、本当に、特に中国の生徒 3 人なんですけども、去年、一昨年は私が声をかけても来なかった、部活動に来てもなかなか何をするんだとか、もっと面白いことをしようとか、何か割と消極的だった生徒が毎回来ますし、この次はいつなんですかというような、とにかく学生さんと交流できることが非常に楽しみになっている。楽しいなと感じる生徒が、特に中国の生徒 3 人とも同じようになっています。本当これは驚きました。そして、授業と部活動が相互に、授業に来ることに、授業を始めることによって部活動に来るし、部活動に来ることによってまた授業でもということ。（T18）

部活動や授業を通じて、中国にルーツのある生徒が、同じ母語・母文化を持つ大学の留学生とかかわり、対話をすることで、少しずつ学校の中に居場所を見出していったといえるだろう。

他、特に外国につながる生徒を主な対象とした部活動ではなく、一般の運動部等を居場所にする生徒もいることが複数の学校の教員から聞かれた。T16 校の教員は、バスケットボール部は外国につながる生徒に人気で、日本人生徒との交流の場にもなっていると語る。

バスケットなんかはすごく盛んで、フィリピンの生徒なんかはバスケットがすごく好きです。で、日本人の生徒たちもたくさん、ネパール人の生徒たちで十何人居ます（・・・）結構楽しくやっていますよ。（T16）

3) 居場所づくりの課題

教員からは、居場所づくりの難しさや課題についても聞かれた。全日制の Z1 校の教員は、日本語能力を身につけて特に支援の必要がないと認識する生徒の中には、外国籍の生徒で集まることに抵抗感を持つものもいるという。

でも、先ほどのアフリカ系の英語ができる子は、「あるからおいで」って言っても、特に来たことないですし、進路ガイダンスなんかにも出たことはないですね、誘っても。
—そうなんですね。
ですので、自分たちから、そういう集いを避ける。本人たちが、あまり関心がないっていう場合もあります。
—そういった授業を催したとしても、来るかどうかは、ちょっと。
そうですね。例えば、●●高校であれば、学力が自分が苦手だという意識が分かるので、取り出し授業で、日本語の授業を単位に互換するということもありましたけれども。そこまでの困り感っていうのが、本人たちに全くない。特別に何かを違う国籍が集まってっていうことのほうが、本人たちが多分、嫌がると思うんですよ。（Z1）

この語りからは、外国につながる生徒が特別視されない形での居場所づくりの難しさが読み取れる。Z3 校の教員も、外国につながる生徒の中には日本語能力が高く、支援が必要とっていないため、押し付けにならない場づくりの必要性を語る。

外国のルーツを持つ子が、必ずしも日本語を習いたいというふうには感じてない子もいっぱいいるだろうなというふうに思ってます。会話は不自由していないので、アルバイトもできる。就職もできるだろうというふうな見通しを付けてる子たちが、必ずしも必要としないだろうなと。それはなぜかという、本校、障害を持ってる子が多いんですけども、そういう子たちも、必ずしも支援を必要とするわけではないんですね。やはり友達と遊んでるほうが楽しいから、もういいって言って、放課後の支援をやめてしまうような子たちいるので。とにかく、場所ですよ。必ずしなさいっていうふうに押し付けるのではなくて、放課後、何かあったらここに来たらいろんな助けがもらえるよっていうところで。それで、来てもらううちに、楽しいからこの活動やっていこうかなって。そういう場所づくりなのかなって思ってます。

ちょっと押し付けると、本校の生徒は押し付けられてやるような子たちではないし、逆に嫌がるような子たちがすごい多いかなと思うので、とにかく居場所づくりかなと。 (Z3)

居場所づくりの今後の展望として、在京枠の SZ6 校の教員は、外国につながる生徒が母語で読める本を置いて、図書館を一つの居場所にしたいと語る。

図書館が一つの居場所になればなとか考えていて、何かできないかなと思いつつ。来てびっくりしたんですけど、外国につながる生徒たちが読める本がないなって思って。購入するのは難しい部分あるんですが、たぶんいろいろなルートをとると。あと、都立の図書館でもどういうところで買えばいいか、どういう本を買えばいいかとかも教えてもらえるはずだから、そういう所をお願いして聞いてみたらとかっていうのもアドバイスもらったり、別ルートから、っていうのもあったんですけど。でも在京の生徒たちが使う教室には置いてあるみたいなので、どうやら。それ、私が知らなかっただけなので。

でもこれから少しずつ増やして行って、簡単な日本語で書かれてる本とかも置きつつ、いろんな所で。図書館で本選んで読んでねっていう授業もあるんですよね。そんな時にも何も読む本ないじゃんって思ったら、それはそれで疎外感を感じたりすることもあるかもしれないし。しかもここは第 2 外国語を学習したりする機会もある学校なので。 (SZ6)

学校の図書館に外国につながる生徒が母語で読める本を置くことは、かれらのアイデンティティの尊重や自己肯定感の向上にもつながり、母語を学ぶ機会にもなるだろう。また、日本人生徒が多言語・多文化に触れ、学校全体の多文化共生を進めるうえでも有効と考えられる。今回の調査からはこのような取り組みの事例は聞かれなかったが、今後、少しずつで

も学校の図書館の多言語化が進むことが期待される。

2. 多文化共生／母語・母文化の取り組み

1) 授業での多文化共生の取り組み

インタビュー調査からは、多文化共生の授業を設定している学校の取り組みはなかったが、社会科や美術、総合、外国語の授業等で多文化共生の取り組みをしている学校があった。教員が、外国につながる生徒の出身国の文化や母語を授業に活かしたり、生徒の出身国の留学生をゲスト講師として呼び交流活動を行ったりするなどの取り組みが見られた。

在京枠の S25 校の美術科の教員は、授業で生徒が作品をつくる際に、出身国で人気のアニメのキャラクターやイラストを取り入れているという。

他の教科はちょっとどれだけか分かんないんですけども、私、美術担当なんですけども、やはり何々を描きなさいって言った時に、その現地の母国、国のほうではやってるものとか、そういうキャラクターとかイラストとかを持ってきたりもするので。これ何？とか、はやってたんだ、こっちでとかっていうのは出てくるから、そういうのは見るのは面白い。—ちなみにどんなキャラクターを生徒さん、持ってきたり描いたりしてるんでしょう。ミャンマーではやってるやつなんだろうとか、あとはネパールでこれは何かのマークなんだとかっていう。中国では中国のなんかアニメでとかそういうのを、コマーシャルとかで使われてるものらしいんですけど。そう言われても私もなかなか分からないんで。（S25）

全日制の Z3 校では、以前、主に高校 1 年生を対象とした授業の中で、大学院に在籍する留学生を学校に呼び、母語で話してもらい、生徒との交流活動を行っていた。Z3 校の教員はその時の様子を次のように語る。

2 年前までやってたんですけど、海外から留学してる学生さん、5 クラスあるんですけど、そこに全部 1 人ずつ配置をして。まず、母語でしゃべっていただいて。その後、大学院生ですから、日本語が上手なもんですから。あと自己紹介、日本語でしてもらったりして。いろいろと文化の違いについて、どういうふうに日本語を見てるかっていうことを毎年やってたんですね。ところが予算がなくなってしまって、それができなくなったんですけど。そういった、海外の大学生とか大学院生と触れ合うこと、すごく子どもたちは喜んでいたので、それがなくなっちゃったのは寂しいんですけど。できればそういったいろんな国のネイティブな言葉を彼らが体験することは、すごく効果があるんだと思ってます。そういったことを 3 年前まで私がやっていたんですけど、なかなか予算がつかなくなって。東京都のシステム変わってしまったので。そういうところがこれからできればいいかなと思ってます。（Z3）

教員は、生徒が様々な国出身の留学生と触れ合い、多様な文化や言語に出会うことは大きな効果があると認識していたが、予算が確保できなくなり調査時点では実施していなかった。

また調査時点の1年前は、中国語の講師を年2、3回呼び、中国にルーツのある生徒を中心として中国語に触れる活動を行っている。

あと、中国語の講師の方に来ていただいて、本校の姿勢とか、実際の中国語に触れるっていうことも、2回から3回、昨年やりました。特にその中では生徒会の中で、中国語ができる子がいたんですから、2人ほど。中心に授業受けてもらいました。

—生徒会で中国語ができた生徒さんっていうのは、中国にルーツのある生徒さんになりますか。

そうですね。1人は中国人にルーツがあって。もう一人はずっと隠してたんですけど、中国の、片親かな、お母さんが、中国の方だったんですけど。中国語が分かるっていう。(Z3)

また、在京枠のSZ5校は、ホームルームや総合の時間などで、大学に在籍する留学生をゲストとして呼び、高校生との交流活動を実施していた。

例えば大学、●●大学さんとかで外国籍の生徒が、要は出前授業みたいな話しに来てくれたりとかいうのはあるので、そういうところで中国籍の大学生が来て、中国でとかっていうのでは。いわゆる授業の中で、ホームルームとか総合の時間みたいなところでは、交流っていう形ではやっています。

—その場合の日本人生徒はどういう反応なのかとか、あるいは外国につながる生徒がクラスに3分の1いる時に、日本人生徒とどれぐらい交流が普段あるのかとか、どんな感じでしょうか。

最初は中国は中国とか、ネパールはネパールってなるんですけども、もともとそういう比率の学校だっていうのは入る前から分かっているので、日本の生徒も外国の人たちとしゃべりたいっていうふうに入ってくる、そういう子も何人もいます。だからあまり、分けて考えてるっていう子よりは、今の世の中こうだよなっていう感じのイメージでいてくれるんじゃないかなとは思いますが。

—割と交流もあったりっていう感じですかね。

はい。仲良くやってくれてるので。クラスでじゃあどこかでセパレートっていうか、分かれてるようになっていうそういうイメージはないので、特に。仲良くやってくれてるんじゃないかなっていう。(SZ5)

留学生との交流活動に関心を持つ日本人生徒もあり、授業を通して生徒の交流も促進されていることがうかがえる。

外国語の授業が多文化共生の取り組みになっている高校もある。ある夜間定時制は、長い

間人権教育や多文化共生教育に取り組んできた学校であるが、最近では、中国語と韓国語、フランス語を外国語の授業として設定し、外部講師が担当している。日本人の生徒も外国につながる生徒もこれらの授業を受講している。外国につながる生徒には、母語の授業ではなく、「なるべく違う言語を勉強」するよう指導していると語られた。

また、総合的な探究の授業で外国人に関連するテーマを扱う教員もいた。授業は、主に日本人生徒が受けており、生徒たちが外国人当事者の声に触れることのできる内容にしていると T18 校の教員は語る。

私の授業では、以前の学校で来ていただいた講師の方、外国人の講師の方の映像を紹介して。特に日系ブラジル人の（・・・）であるとか、あるいは埼玉のシリア難民の高校生の家族の映像見せたり。そういう授業の中で、私は授業の中でそういういくつか具体的な当事者の、特に若い高校生、若い人の生活ライフヒストリーみたいなものを紹介して、それをテーマにして授業を、私は個人的には行っております。（T18）

学校全体で取り組む事例はほとんどなかったが、多文化共生教育や外国人の教育を長い間担当してきた教員が、個人の裁量で行う取り組みが見られた。

2) 学校行事での多文化共生の取り組み

文化祭などの学校行事で、外国につながる生徒が母語を用いて発表し、母文化紹介の展示をするなどの取り組みが複数の学校から聞かれた。コロナの影響で活動の形態の変化があったようだが、生徒が母語や母文化を活かした活動を行っていた。

昼夜間定時制の T4 校は、日本語指導が必要な生徒たちが、文化祭で出身国の食べ物や音楽についての展示会を行っていた。ネパールやインドにルーツのある生徒たちが出身国の食べ物の写真を持ち寄り、説明をつけた展示を作成し、文化祭当日は出身国で人気の曲をかけて楽しんだようだ。コロナの影響で展示に留まり、発表や交流まではできなかったようだが、生徒の母文化を活かした実践といえる。

また、昼夜間定時制の T15 校は、コロナ禍で文化祭が映像祭に代わり、外国につながる生徒が母語で映像を撮り、上映する活動を行っていた。文化祭のイベントとして、外国につながる生徒を中心とした有志のメンバーが企画を立てて、教室の装飾をして、事前に動画を撮り、当日文化祭で上映をした。幼少期に来日したブラジルにルーツのある生徒や日本で生まれ育った外国につながる生徒たちがリーダーとなり、関心のある日本人生徒も含めて、みんなで取り組んだようだ。教員は、「母語の支援をしようというよりも、『あなたたちは、母語がそれだけしゃべれるので、母語とか、その語学力を生かすことを考えたほうがいいんじゃないの』みたいな」と述べ、この企画をかれらの強みを活かす取り組みの一つとして話していた。

T15 の教員によると、日本語の先生は生徒が作成した動画を見て『全然違うわ』って、

クラスにいる時とって。(・・・)。『みんな、にこにこしてて』って。『あんな顔するんですね』って言ってました(・・・) フィリピンの女の子。笑ってるんですね、画像の中で。いつも暗い顔してるから」と語っていた。特に外国につながる生徒にとって母語を使った活動をすることは自己肯定感の向上やエンパワメントにもつながるといえる。

外国人学校との交流を通して、多文化共生の活動に取り組む学校もある。全日制の Z1 校では、近隣の外国人学校とオンラインで交流をしていた。担当の教員は、外国につながる生徒が多く学ぶ複数の高校で教えた経験を持っており、そこでは部活動やサークル活動を意識的に行っていた。Z1 校は、理系の生徒が多いため、国際交流の活動を取り入れにくいと感じていたようだが、同じく理系に力を入れている外国人学校が近隣にあったため交流活動を始めたようである。調査時点では、外国人学校から約 15 名、当該高校からは約 5～10 名が参加していた。Z1 校の教員は、「英語が苦手な子が多いので、そういった英語の勉強にもなるしってことで、いろいろ、びびっと感じて始めました」とその経緯を語った。

3) 多文化共生の取り組みの課題

以上のように様々な取り組みが見られながらも、教員からは課題も語られた。まず、継続性の問題が挙げられる。多文化共生の取り組みを中心的に行っていた教員が他校に異動することで取り組みがなくなってしまうことや、管理職の方針転換で継続が難しくなるケースが聞かれた。ある定時制高校の教員からは、長い間人権教育に熱心に取り組む、学校設定科目として多文化共生をテーマとした授業を実施してきたが、担当の教員の異動や生徒の状況の変化等から、その内容が変容していることが語られた。

科目の名前は残ってはいるけれども、内容は少し変わってきているというのは、担当していた先生が居なくなってしまうと、残っている教員でやっているという部分もあります。その中で、やっぱり生徒の状況も変わってきているので、それに応じて変えていくというところだと思います。

だから、例えば、将来的にその科目をどうするのかというのも、多分、議論にはなってくると思います(・・・) 教育課程の見直し等も出てくるかなという感じは、個人的にはしています。もう少し科目を変更してということも教員からは出ていたりしています。

多文化共生に限らず、ジェンダーの問題やハンセン病など広くマイノリティの人権にかかわるテーマについて、外部講師を呼んで話を聞いたり、SNS の問題について扱ったり、テーマを広げて行っているようである。

同様に、以前熱心に多文化共生の教育に取り組んでいた定時制高校の教員からは、教員の異動や生徒の激減、学校の方針転換によって、取り組みが薄れたことが語られた。「人数が少なくなって、科目も少なくなるので、それで国際理解もなくなって。それはこの学校の政策をどうするかを決めなきゃいけなかったんですね。だから、多文化、多言語教育の看板を

下げざるを得ないということを、数年前。」ここからも、多文化共生をテーマにした授業や活動を長期間にわたって持続的に実施することの難しさが読み取れる。

予算面も大きな課題である。上で取り上げた留学生との交流に予算がつかなくなった事例を紹介したが、外国につながる生徒にとって多文化・多言語や多文化共生のテーマは重要であるが、このテーマは自治体の予算配分の優先順位としては低くなっていることがうかがえる。

今後の展望として、Z3 校の教員は、放課後の時間を使って、日本語、英語、中国語を取り入れて活動し、多文化共生の場をつくりたいと語る。

校長のほうが中国語を、台湾の高校さんと交流したいということで、1、2 年に、半年なんですけれども、中国語の講座を開設しました。なので、後々は日本語補習、英語、そして中国語も放課後に入れて、国際的に活動してるところを生徒全体に見せて、どんどんいろんな生徒を取り込んでいけばいいかなというふうに思ってます。

ですので、放課後が一番、われわれが多文化共生の場を設けることができるところなのかなというふうに、今、見て、活動していこうかなと思っています。(Z3)

今回の調査からは関心のある教員個人が多文化共生／母語・母文化の活動に取り組む事例が多かったが、生徒のアイデンティティの尊重や母語保障の観点からも、他の教員や日本人生徒も含めて、学校全体で取り組むことが期待される。そのためには、予算の確保、専門性をもつ人材の登用、学校外組織との連携など、様々な方策が求められるだろう。

3. 母語保障の認識と文化・宗教への配慮

1) 母語保障の認識

上で述べたように、文化祭の行事等で外国につながる生徒の母語を活かす活動を行う学校はあったが、生徒の母語教育に取り組む事例についてはほとんど聞かれなかった。「まあ普通の授業の一環として、選択授業としてフランス語だったりっていうのはあるんですけど、ネパール語で何かやりましょうとか中国語で何かやりましょうっていうのではないですね」という教員の語りに代表されるように、教員の間では外国につながる生徒の母語保障に関する意識は薄いようにみられた。この点は、母語教育に取り組む大阪の高校とは大きく異なる。大阪では特別枠校を中心として外国につながる生徒の母語能力を維持し伸ばすことの重要性がいわれ、母語教員による母語教育の授業が展開されている¹。

ただし教員からは、中国帰国生徒の受入れを行っていた高校や人権教育に力を入れていた高校を中心として、中国語や韓国語、朝鮮語の選択科目が用意されていたことが語られた。夜間定時制の T14 校の教員は選択科目として外国語の授業を提供してきた経緯について次

¹ 山本晃輔・榎井縁編（2023）『外国人生徒と共に歩む大阪の高校——学校文化の変容と卒業生のライフコース』明石書店。

のように話す。

その学習はないんですけど、もともとうちの学校の授業の中に中国語と韓国語がありますので。それは、結構、ずっと昔からやってるみたいで。
—それは何か経緯があったんでしょうか。
最初の経緯は、ちょっと覚えてないですけど、韓国語の先生は、もう十何年ぐらいやってる方で。でも結構、ずっと伝統的ながらやってるんで。(T14)

歴史的に中国帰国生徒を受け入れてきた高校²では、以前中国語など生徒の母語保障の実践も行われていたようだが、その経緯や現在の母語保障の実践について語る教員はいなかった。

今後は、外国につながる生徒の母語・母文化を資源として認識し、学校の教育活動やカリキュラムなどにも活かしていくことが期待される。生徒の言語能力を伸ばし、アイデンティティを尊重することにもつながるだろう。

2) 文化・宗教への配慮

生徒の文化への配慮としては、特にイスラムの生徒への宗教的な配慮をしているという語りが聞かれた。一部の高校では、給食やお祈りなどについて配慮をしていた。

在京枠の SZ1 校の教員は、パキスタンの生徒が入学してからお祈りスペースをつくった経緯と生徒の対応について次のように語る。

特別についていうか、在京枠でパキスタンの子が入ってきたので、その生徒が入ってくるにあたって、お祈りのスペースはつくりました。結局、1 年目は、2 年目もその生徒しかいなかったで(・・・) 実習室の一角に、パーテーションみたいなのを区切れるようにして、そこでお祈りができる場所をつくりました。
—ごめんなさい。食事とかは大丈夫でしょうか。
食事も、高校の場合って給食ないんで、自分でお弁当を持ってくるので、その生徒は必ず、おうちで作ったお弁当を持ってきました。
—お祈りのスペースとかは、本人がつくってほしいって言ったんですか。
多分、だと思う。私が来る前だったんですけど、もうお祈りのスペースは。多分、本人が言

² 東京都の中国帰国生徒等の高校入試特別措置や特別入学枠は、1986 年に導入され、1999 年には 12 校で 120 名の枠があったが、2018 年以降は 3 校となっている。外国人生徒対象の在京枠校とは異なる高校が受け入れを行ってきた。

(「2023 年調査 都道府県立高校(市立高校の一部を含む)の外国人生徒及び中国帰国生徒等への 2024 年度高校入試特別措置等について」 https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2023/16tokyo.pdf)

(最終閲覧日：2025 年 1 月 15 日)

わない限りは、つくらなかったと思うので、もしかしたら親御さんが、お父さんが来て、スペースをつくってくれっておっしゃったのかもしれないです。でも、彼は高校生活を満喫していたので、3年生になるとさすがに誰でも、親の言うことは100パーセント、聞かないのでといったときに、「今日、いいの？ お祈りしなくて」。「うん。家でまとめてやってるから」と言って、友達とおしゃべりをしてました。（SZ1）

夜間定時制のT13校の教員も、ムスリムの生徒への配慮として、ラマダン中の食事や性に関する授業について以下のように語る。

—イスラムの子もいますか。
います。だから、ラマダンのときは食事ができないですね。食事していい時間が、ちょうどうちの2時間目の時間なんです。だから2時間目サボってコンビニに行って、食事をして。だから、そのラマダンの月だけは、2時間目はずっと欠席なんです。あと、性に関する学習もできないので、性に関する学習をするときは、図書館で別の課題をやっているというようなことはありますね。（T13）

ムスリムの生徒が食事をとれるように、2時間目は授業を欠席することも許容しているようである。

学校によっては、外国につながる生徒の給食への配慮を行っているところもある。夜間定時制のT10校には、ムスリムの生徒も多く在籍するため、宗教上配慮が必要な生徒のために特別食を提供している。それが外国につながる生徒が多く入学する要因にもなっているのではないかと教員は語る。

この学校は宗教上、特別食とかも給食で出してるので、そんなのは●●高校定時制ではやってなかったから、そこはすごいというふうなことを（・・・）NPO法人の日本語指導の方とかはそういうことを僕に言ってくれたことがあって、そういうところからいろいろ来てるのかもしれないです。（T10）

夜間定時制のT13校の教員も、学校では給食が合わない生徒のために、給食にフィリピンやネパールの料理を出していることを語る。

特にないんですけど、給食があって。給食で時々、フィリピンの料理とかネパールの料理とか、栄養士さんが出してくださるんですけど。日本の料理が多いから、味が合わないって言って外国籍の子は給食を途中でやめちゃう子が結構多いんですね。日本の味が合わないっていうことで。そうすると、せっかく栄養士さんがフィリピンの料理とか出してくださっても、それを食べることがない。日本人の生徒がそれを食べるみたいな感じで。（T13）

生徒の出身国の食べ物を給食で出すという配慮もしているが、時々提供されるために、生徒が口にすることもないという課題があるようだ。どこまで生徒の文化に配慮をするのか、どのように配慮をするのか教員たちも試行錯誤をしていることが読み取れる。

10章 外国人保護者とのコミュニケーション

布川あゆみ

明らかになったこと

【アンケート調査から】

外国人保護者とのコミュニケーションについて、学校は苦慮していることが明らかとなった。特に定時制では、外国人保護者との意思疎通が課題として強く認識されていた。苦慮する要因として、滞日歴の短さや日本語能力の不足などが認識されていることが明らかとなった。

一方で、課題解決に向けて、様々な方策が模索されていることも明らかとなった。全日制に比べると、定時制では保護者とのコミュニケーションを図るために、お便りのルビ振りや通訳を探すことが多く実践されていた。しかし通訳がいる学校は限定的で、全体の約7割の学校で通訳がいない状況が明らかとなった。その結果、学校が使いやすい通訳派遣制度の構築が課題として見えてきた。

【インタビュー調査から】

アンケート調査の結果と同様に、インタビュー調査でも外国人保護者とのコミュニケーションに、学校は苦慮していることが明らかとなった。

1. コミュニケーションのとりづらさ

- ・ ほぼすべての学校で、外国人保護者とのコミュニケーションのとりづらさが語られている。
- ・ 多くの学校で保護者の日本語能力の不足に要因があると認識されている。
- ・ この他にも、そもそも親の長時間労働により、物理的につながりづらさがあること、保護者に日本の教育制度や学校制度に対する知識が十分でないことなど、複数の要因から認識されている。
- ・ 保護者の出身国の文化や価値観などを教員自身が理解できていないことが、コミュニケーションのとりづらさにつながっているのではないかと内省的な語りをする教員もいた。

2. コミュニケーションをとるためのさまざまな手立てと課題

- ・ コミュニケーションのとりづらさは、保護者と行き違ってしまうことや、不信感をもたれるケースにつながるため、コミュニケーションをとるために、学校ではさまざまな手立てが試行されている。
- ・ たとえば、翻訳機を使って外国人保護者との面談を試行している学校もあるが、密なコ

コミュニケーションをとるためには、翻訳機の限界も認識されている。

- ・ 多くの学校で望まれているのが、通訳の派遣である。
- ・ ただし、通訳の必要性が認識されているものの、通訳をいれる難しさが大半の学校で指摘された。東京都で構築されていた通訳派遣制度(調査当時)は、手続きの煩雑さや即自的な依頼ができないことから、学校現場が求めている使いやすさとずれがあり、実際に通訳が利用されることは少ないことが、多くの学校で語られた。

3. 通訳派遣制度の構築に向けて

- ・ 通訳派遣に関して独自の予算がついている全日制在京枠校では、通訳手配に教員独自のネットワークを活用し、安定的な通訳手配の体制を整えつつある。学校独自に手配した信頼できる通訳の存在が、外国人保護者とのコミュニケーションを円滑にしていることが複数の学校で語られた。
- ・ しかしながら在京枠校であっても、通訳手配のめどがたっていない言語もあり、通訳手配はなお課題となっている。
- ・ 在京枠校であるか否にかかわらず、安定的な通訳予算の確保と学校現場が使いやすい、信頼のおける通訳派遣制度の構築が望まれている。

1. 外国人保護者とのコミュニケーションのとりづらさ

夜間定時制の場合、成人している生徒も少なくないことから、保護者の役割が限定的に捉えられるケースもある。

特に問題がない限り、親に連絡することはないですね。

(T11)

例えば、4年生になって進路関係で親の話がどうしても必要ということであれば呼んだりもしますけれども、発達段階が上がってきているので、基本的には自分でそういうのを考えるという考えの人も居れば、「親も含めて一緒に考えよう」みたいな人も居ます。(T2)

この他に、親による虐待の背景がある生徒もいることから、「むしろあまり連絡しない」と連絡をとらない、とりづらい事情があるケースも語られた。

しかしながら、主に進路指導の際に、保護者とコミュニケーションをとる場面は生じており、ほぼすべての学校で外国人保護者とのコミュニケーションが「難しい」「取りづらい」と認識されている。とりわけ、定時制でその難しさが認識されている。

以下、外国人保護者とのコミュニケーションのとりづらさについて、教員がどのような解釈をしているか、主に4つの要因に着目して検討する。

1) 保護者の日本語能力の不足

外国人保護者とのコミュニケーションのとりづらさは、保護者の日本語能力の不足に起因していると語られることが多い。たとえば、T13 校では、生徒に比べて「保護者のほうが日本語が分からない」ことから、「保護者との話ができない」と語られる。

それと、保護者と話ができないんですよね。本人とは、本人は大体日本語うまくなるから話ができるようになるんですけど、保護者が自分の子どもの進路についてどういうふうに考えてるかっていうのは、保護者のほうが日本語が分からないですから。本当に保護者との話ができないっていう、保護者のほうが分からないですね。(T13)

同様に、T16 校でも、保護者の日本語能力の不足に起因して「意思疎通が難しい」ことが言及されている。日本語能力の不足から、外国人保護者と直接やりとりができず、保護者の反応を直接的につかめないことが、意思疎通の難しさとして語られている。

往々にして、やっぱり保護者の方が日本語が分からない。例えば、生徒のお姉さんが居るとかお兄さんが居るとかできょうだい居て、そのお兄さん、お姉さんは日本語が非常にうまいという場合には、そのお兄さん、お姉さんを介してやりとりをします。ストレートで話ができないので、人を介して話さなければいけないということがあります。だから、そういう意味では、意思疎通がなかなか難しいのは、現状としてあります。基本的に、進路指導に関して言えば、本人がどうするのかというところで進路指導を決めていくようになると思いますが、親御さんと話ができたとしても、どこまで意思が伝わっているのか、なかなか難しいところがあります。そういうところが、保護者との意思疎通が難しいところだと思います。(T16)

定時制高校では、困難を抱える生徒が全般的に多いことから、たとえば T11 校では「日本人でもそういう生徒は居るけど」、「言葉が伝わらないと余計大変」だと、日本語能力の不足がさらにコミュニケーションのとりづらさにつながると認識されている。

でも、外国のお母さんと話をしても、電話で話を通じないのが多いし、その生徒がゲームばかりやっていて、非常に休みます。お母さんに電話しても、お母さんはつながらないとか、家に行ってもあまり居ないし、なかなか。それは別に、外国人だからということじゃなくて、日本人でもそういう生徒は居るけど、言葉が伝わらないと余計大変です。(T11)

総じて、外国人保護者の日本語能力の不足がコミュニケーションのとりづらさの前提にあると、複数の定時制で指摘されている。一方で、少数ではあるが、全日制の学校でもたと

えば、SZ5 校では、外国人保護者とのコミュニケーションのとりづらさが認識されており、「日本語分かんないから、もう子どもに任せてます」というケースもあることが語られた。

いいか悪いかは別ですけど、私は日本語分かんないから、もう子どもに任せてますっていうのもあるみたいなので。(SZ5)

2) つながりにくい

次に、外国人保護者とのコミュニケーションのとりづらさにおいて、「親につながりにくい」という語りも、しばしばみられる点に着目する。

ネパール出身の生徒との接点が多かった先生からは、電話をかけてもなかなか出でくられず、「親につながりにくい」傾向が語られる。

ネパールの子たちばかり担任していたので、ほかの国の子たちの傾向は分かりませんが、ネパールの人たちは、まず電話とかになかなか出でくれないのは間違いありません。それが一番の全体的な傾向です。親につながらない、つながりにくい。(T9)

T9 校をはじめ、定時制高校では、電話をかけるだけでは出でくれないケースが多く、コミュニケーションがとりづらいため、家庭訪問を行うなどして、コミュニケーションをとろうとしているケースが複数語られる。しかしながら、たとえば T3 校のように、通訳を手配し、保護者との面談準備を進めたものの、最終的には「コンタクトを取れなかった」と語る学校もあり、親とのつながりにくさが認識されている。

担任の先生も、どうだろう、何度か家庭訪問はしたんですけれども。したんですけれども、コミュニケーションが取れないんですよね。

(コミュニケーションがとれないのは、親のほうか、子どものほうかと尋ねると、)

そう。親とも子どもとも。通訳してくれる人もいますよとか言うんですけれども、管理職が CINGA さんとかがいますよと言うんですけれども、でも、1 回は、その通訳の人を頼んでくれたことはあるんです¹。やっぱり、ちゃんと事実を把握しないと。でも、そのときも、せっかく通訳うんぬんをしたんだけど、コンタクトを取れなかったというね。(T3)

¹ CINGA (シンガ) とは、「特定非営利活動法人 国際活動市民中心 : Citizen's Network for Global Activities」を指す。2004 年に設立されて以降、CINGA は、少数言語の通訳者の登録や外国人のための無料専門家相談会の開催など、多文化社会構築のためのさまざまな市民活動を行っている。詳細は CINGA のホームページを参照されたい : <https://www.cinga.or.jp/> (最終閲覧日 : 2025 年 2 月 5 日)。

この他に、経済的環境が厳しく保護者が長時間労働していることから、物理的にコミュニケーションをとることが難しい、という語りもみられる。

経済的に厳しい家庭出身の生徒が多い。日本人も外国人も。生活レベルは日本人も外国籍の子も同じぐらい。「子ども任せ」、「学校任せ」の保護者も多い。長時間働いているので、保護者とコミュニケーションをとるのが難しい。(T13)

SZ5 校でも「働いている時間があわない」ので、親につながりづらく、コミュニケーションのとりづらさとして指摘されている。

そうですね、来る方と来ない方の両極端です。どうしても働いてる時間帯が合わないとか、そういうのもあるので。極力合わせるようにはしたいとは思ってるんですけども、どうしてもそういう都合で来れないとか。(SZ5)

3) 保護者に日本の教育制度や学校制度の知識が少ない

外国人保護者の日本語能力の不足やつながりにくいことの他に、大学入試、偏差値など、保護者が日本の教育制度に関する知識を十分にもっていないことに関連して、コミュニケーションのとりづらさ、難しさを指摘する学校も複数あった。

特に外国ルーツの生徒さんの保護者は、日本の制度すら分かってないので。(T4)

そうですね、はい。受験をしてっていう、それ自体あまりご経験されたことがないようで。それこそ日本人だと、ある程度、理解できる偏差値 50 とか。偏差値とか、そういう基準ですよ。偏差値 60 の子って、こんくらいの頭の良さ持ってるよねって、なんとなく日本人だったら納得はいくと思うんですけど、そういうのも、なかったの。どうやって言えいいのかっていう。難しかったです。(Z1)

4) 保護者の出身国の文化や価値観が分からない

また教員側が保護者の出身国の文化や価値観が分からないことで、コミュニケーションが難しくなるとも語られている。学校に行かせることよりも、家庭内のケアや家族行事が優先されることに憤りを感じつつも、教員自身が「外国人保護者の論理が分かっていない」ことがコミュニケーションを難しくさせているのではないかと認識されている。

外国人保護者で、教育の価値を分かっていない人たちも多い。学校に行かせるよりも家庭の世話や家族行事の方が大事だと思っている。同時に、自分たちも外国人保護者の論理が分かっていない。(T1)

T1 校では、体罰を受けているという生徒からの相談を受けて保護者に伝える際に、「お国柄、やり方が違う」という難しさがあることも続けて語られている。

フィリピンの子たちで、家庭内で体罰を受けることがある。棒でたたくなど。生徒から担任に連絡があったケースで、英語で保護者に伝えたけれど、難しさがあった。
「だけど、それは駄目なんですよ」ということで伝えるんですけど、なかなか難しいですね。そういうところが難しいです。なかなかお国柄、やり方が違うというのが。(T1)

また初等教育段階から留年制度が根づいている国から来日し、留年への抵抗が少ない保護者と一般的に留年をさせることを「避けるべきだ」という日本の風潮との間で、「行き違い」や「不信感」が生まれてしまうことが語られる。しかしながら、そうした異なることへの気づきが日本社会のあり方を問い直す契機につながるのでは、という捉え方が芽生えていることもうかがえた。

そうですね。留年させるっていうのはやっぱり避けるべきだっていうような風潮はあると思います。
ただ、私も知らなかったんですけど、例えばネパールとかほかの国でも、留年が小学校の時から普通にあって当たり前っていうか、フィンランドとかもそうだと思うんですけど。なので、そういう保護者との行き違い、不信感が生まれてしまうというか。別に留年を何とも思っていないのに、ほかの学校行けって言われたとか、そういうのは他校とかでもあるっていうのは聞いたことがあります。
やっぱりそういうのはわれわれも、外国の生徒を受け入れる中でいろいろ気付かされるし、外国の子どうこうじゃなくて、そういうのが普通に、特別なことじゃないっていう社会になっていくのがいいんだろうなとは頭では思うんですけど、なかなか難しいです。日本の画一的な感じで。(SZ6)

2. 通訳をいれていないケース

第一節において取り上げてきたように、外国人保護者とのコミュニケーションは、様々な要因からその難しさが指摘されており、アンケート調査同様、インタビュー調査でも多くの学校で通訳の必要性が認識されている。しかし、実際に通訳をいれている学校はごく少数にとどまる。

以下ではまず、通訳をいれていないケースをとりあげ、状況を確認する。このようなケースでは、両親のうち一方が日本語を話すことができたり、英語の先生に頼っていたり、翻訳機を使ったり、生徒本人あるいはきょうだいがコミュニケーションの媒介を担っていることが語られた。

1) 資源の活用－英語教員、翻訳機、子どもによる通訳

三者面談の場で、通訳をつけているかという質問に対して、T14 校では、日本語が分かる保護者が多く、母親が話せない場合でも、父親が日本人で、日本語を話せることから、通訳の必要性は認識されていない。

今のところ聞いてないですね。親御さんも日本語が分かる方たちが多いみたいなんです。逆にお母さんが駄目だったとき、お父さんが話してくれてる所もあったんで。今年は4年生が三者面談してたんで。その中だと、そういう話でしたね。通訳が必要だっていう子はいなかったです。(T14)

また T11 校では、「連絡しても、日本語が通じなかった」場合、「職場で日本語が分かる人にかわり、電話で話した」というケースも語られた。

一方で、外国人保護者と日本語でコミュニケーションをとることが難しいと感じている学校では、通訳の必要性が認識されつつも、英語担当の教員によって、英語を通してコミュニケーションがとられていることが語られた。

英語の教員も、結構ちゃんと頑張って、保護者とやりとりしてもらって。たまたま対応ができていうか、多分他の現場だったら無理でしょうけれども。でも、通訳の方が本当に必要なときは行政官は「派遣します」とおっしゃっていて、でもそこまではまだ至っていません。でも、取りあえずいてくれれば助かるだろうなと思うんですけど。(T1)

日本語で話しても、理解がされないの。まず、一人のアフリカ系のお父さんと話したときは、私、一応、英語科だったので、英語で対応をしました。英語で、三者面談を1時間ぐらいして。一応、受験生だと分かってはもらえたようなので、どうにかなったのかなっていう。結構びっくりしましたよね。どうしようかと思ったんですけど。(Z1)

この他に、ポケトークなどの翻訳機の活用を試したという語りも多くの学校で聞かれた。しかし、たとえば T8 校のように、翻訳機では「細かいところまでは使えない」ため、使っていないと、翻訳機の限界や課題も多くの学校で指摘された。

翻訳機を使ってみたが、細かいところまでは使えない。(T8)

SZ5 校の教員のように、都から支給されているポケトーク（翻訳機）は使っておらず、「個人持ち」で購入したこともあったが、保護者との面談では使えないと語る教員もいた。

使いません（笑）。何回か支給はされてます。私も4年前の担任だった時に買ったんですけど

ど、個人持ちで。直接使う機会はほとんどなく。こういうふうにこの言葉で合ってる？とかかっているのは、言葉ではやりましたけど、保護者とはさすがにできなかったです。（SZ5）

翻訳機がコミュニケーションの場で上手く使えないことで、子どもが通訳にはいることも語られた。しかし、その問題性も複数の学校で語られている。

そうですね。ただ一応、そういう東京都のほうからタブレットは支給されて。翻訳専用のタブレット。何カ国語か。でも一度、それ、私も使ってみたんですけど、全然上手に翻訳してくれなかったのか、私が吹き込んで相手に見せても、こんな感じで。しびれを切らせて、子どもが通訳するみたいな感じだったので、そのぐらいですね。（T12）

子どもが通訳にはいるような場合だと、子どもに都合の悪い話ができないよね、というのは。（T1）

特に成績が悪い時に、子どもに通訳に入ってもらうことの問題性が語られている。

それは成績悪い時。逆に、伝わってないのかもしれないし。この調子じゃ駄目ですって言いたいのに、どう通訳してるのか分かんないっていうのはね。（SZ5）

子どもが通訳をすると「自分の都合のいいことしか」言わないと指摘する教員もあり、だからこそ「本音を聞きたくて通訳をいれた」と通訳導入の経緯が語られている。

（子どもは）自分の都合のいいことしか言いません。「いいかげんにしろ」となって、本音を聞きたくて通訳をいれました。（T8）

2）通訳制度の使いづらさ

通訳の必要性が認識されながら、通訳をいれていないケースでは、その理由として通訳制度の使いづらさが複数の学校から指摘された。

学校現場では、その時に欲しい、明日明後日で通訳に入ってほしいという場面が少なくないが、1週間前の申請を原則とする通訳制度（調査当時）は、使い勝手が悪いと認識されていた。そのため、教員が独自にもつ通訳ネットワークが活用されているケースもみられた。

外国籍の子を受け入れろというのは、東京都に言ったらすぐ（通訳を）派遣してくれるとか、（・・・）そういうところを支援してほしいとはなります。それにまた、「書類を書けや」と言って、その（通訳の）人の予定を合わさなければいけない、親の予定も合わさなければいけない、私の予定も合わさなければいけない、結構面倒くさいです。（T8）

東京都の通訳を頼むこともできるみたいだけど、手続きが面倒。それをするくらいなら、本人と話してしまった方が早い。子どもが間に入って通訳をしていることもあると思う。(T9)

そうですね。頼めるんですけど、突発的な問題が起こったときに、今日来てくださいということはできないので。申請してみたいな形があるので。(T13)

なかなかタイミングっていうか、ピンポイントで今日やりたいとか。で、先ほども言いました親の都合。来れる日とか時間っていうのをいろいろ考えると、なかなか。頼んでおいて実はキャンセルになりましたっていうのも出ちゃうんで。(SZ5)

別の学校でも、手続きが煩雑で、ネットワークをもつ先生の知り合いに通訳を派遣してもらっていたことが語られる。しかしその先生が異動になると、途切れてしまう可能性がある。

●●高校（他校）にいたときは CINGA などの NPO に依頼してネパール語の通訳を連れてきた。東京都の通訳バンクよりも使い勝手がいい。本当に、急に必要になってきて、誰かいなくていいですかねと知り合いの●●さんに聞いたりとか、いろんな所に取りあえず手短な所を聞いたら、そしたら●●高校に入ってる IWC の人が、この人いいんじゃないかなみたいな話になって²。速攻でなんか。そこ（都の通訳のシステム）は結局、そこまで使わずに今のところきちゃいました、そういうつてもありながら。(T14)

反対に、（通訳を依頼する場合に）ここに電話したらっていうのがあれば教えてほしいですけど。その●●大学のも日本語教育支援なので、そういうような多分、予算を聞けば付けてはくれるんですけど、じゃあ、どこに聞いたらやってくれるのかっていうのは、なかなか分からないというか。探して日にちを調整するぐらいだったら、本人とお母さんと 3 人で話したほうがいいっていう感覚だと思いますね。(T10)

また夜間定時制では、学校の開講時間が夜間帯であるため、通訳を派遣してもらうことが難しいことも語られる。

（通訳が）夜来てくださるってことが少ないんですよ。そういう障害者の介護なんかで夜来てくださる方を探すこともあるんですけど、夜来ますよ、定期的に来ますよっていう人が少

² IWC とは、外国人支援・交流団体「特定非営利活動法人 IWC 国際市民の会」を指す。当 NPO 法人では「都立高校に通う外国にルーツをもつ生徒への日本語指導支援」をはじめとする、日本語教育・支援などの活動を長年にわたって行っている。詳細は NPO 法人 IWC 国際市民の会のホームページを参照されたい：<https://npo-iwc.com/>（最終閲覧日：2025 年 2 月 4 日）。

【コラム5：TEPROによる通訳制度】

東京都には、2019年7月1日に東京都教育委員会が設立した「公益財団法人東京都教育支援機構（Tokyo Education Promotion and Support Organization：以下、TEPRO（ティープロ）とする）」という、都内公立学校を多角的に支援する団体がある。TEPROでは、都立学校への支援の一環として、通訳の派遣を行っている。

インタビュー調査当時において構築されていた体制は、学校側に通訳の派遣希望があった場合、申請書に記入し、原則1週間前をめにTEPROに申請する必要があった。しかし、急に通訳が必要な場合などは、対応できないとされていたため、申請されることが少なかった。また、通訳の派遣が17時までと設定されていたため、夜間定時制については、そもそも派遣がかなわないという状況があった。この他にも、学校現場に関する知識をもった人を派遣してほしいということや、同じ人に来てほしいといった学校側の要望を伝えることができないことも課題としてあった。

また予算面においても、在京枠校は通訳派遣の予算が措置され、学校から支出をすることが可能であったが、在京枠校以外は、学校で予算を工面する必要があった。すなわち、前年度に自立予算で用意をすることが必要であり、予算の面からも在京枠以外の学校では通訳手配は負担となっていた。

設立から5年が経過した2023年度には、TEPROの仕組みも大きく変化した。現在、TEPROの柱として、「都立学校日本語指導支援事業」が実施されており、通訳手配に関する利用についても、周知がなされている。現在のTEPROのホームページには、通訳派遣の支援事例の紹介があり、オンラインでの日本語指導や通訳希望なども申請書に記載が可能となっている。しかしながら、支援申請書の提出から支援実施まで学校とのヒアリングや関係団体との調整などで一定程度の期間を要することが注意喚起されている。特に、希少言語の通訳など対応可能な人材が少ない場合は、時間を要する可能性もあるため、TEPROに事前に相談をすることが促されている。なお、事前の相談や支援者の紹介に係る費用は一切発生しないが、支援実施後の支援者（通訳者）への謝礼金は、学校から直接支払いが必要なものも説明がなされている。

今日、TEPROでは対面での通訳派遣以外に、電話やオンラインによる通訳派遣の仕組みも整えられつつある。また、予算についても都教委に事前申請することで、予算は都教委が負担し、TEPROが通訳を派遣する仕組みがすべての学校を対象に整えられた。しかし、希少言語については、ホームページ一覧で情報が公開されてはならず、どこまで対応しているのかは、問い合わせをしない限り分からない。多忙化する学校現場においては、問い合わせをするということそれ自体も、制度の使いづらさとして認識されるだろう。学校現場の即自的、スポット的ニーズに、希少言語も含めて通訳派遣がなされる制度が構築されるまでに

は、課題が残されている。

参考資料：

- ・ 都立学校日本語指導支援事業概要

<https://www.tepro.or.jp/school/nihongo/overview.html>

(最終閲覧日：2024 年 7 月 7 日)

3. 通訳をいれているケース

実際に通訳をいれている学校では、外国人保護者とのコミュニケーションを円滑に図るために、通訳の存在が大きいことが指摘されている。まず、複数の学校で、ネパール出身の保護者はそのネットワークから日本語ができる人を連れて面談に参加していると語られる点を確認する。

ネパールの子たち、●●高校（他校）のときに感じたんですけど、ネパールの子たちってやっぱりコミュニティーのつながりが非常に強いですよね。支え合いみたいなものがね。だから、事前相談に学校に来て、入学相談に来て、その子のお父さんもお母さんも全く日本語が分かんないので、ネパールの親戚でもないような同じネパール籍の方で、普段、付き合いがある方が付いてきて、親代わりに付いてきて、代わりに説明してあげてるとか、学校とやりとりするとかいうこととかね。つながりが強いんだなっていうふうな。 (T7)

ネパールの方は周りの日本語が分かる人に代わってもらって話をしてくれることが結構多いので、向こうで用意してくれるみたいな感じはあるのかもしれませんが。向こうで分かる人を連れてくるみたいな。 (SZ5)

一方で、あえて保護者の知り合いではなく、プロの通訳をいれて保護者とのコミュニケーションをとろうとする取り組みもみられる。通訳をいれる場合はあるかという質問に対して、SZ6 校では、プロの通訳をいれた経緯が下記のように詳細に語られる。

あります。はい。例の、何だっけ、お母さんはある程度、先に日本に来て、去年ぐらいで、しゃべれたんですけど。1 回しゃべれると思って面談を通訳なしで取り出しのことをしようと、担任と私で話した時にちょっと怪しかった。やっぱり例えば「取り出し」とか、やっぱり学校の用語みたいになると「ちょっと分かりません」みたいな感じで、ちょっと分からないかと思って、それでしまったと思って。その時は図とか描いて、とにかく説明して何とか切り抜けたんですけど。

次からは、この間も 7 月に呼んでたんですけど、通訳の方、入ってもらって。最初、お母さんが「私の知り合いの人で」、日本人なのか、「通訳できるからその人を呼んでもいいか」っ

て言われたんですけど。やっぱり都合のいいように通訳されたりとか、ちょっと関係性もその方と分かんないし、子どものプライベートなこととか話せないし、ちょっと状況が分からないんでお断りして、「こっちで準備します」って言ったんですけど、それで本当良かったなと思ったので、担任と。家庭の分からなかったこととかいろいろ分かったので。（SZ6）

保護者の日本語力がある程度あったことから、通訳をいれずに面談を行ったものの、「取り出し」などの「学校の用語」がうまく伝わりきらず、理解が怪しいと思われる場面があったことから、「しまった」とはったことが認識されている。それ以降、通訳に入ってもらったことで、家庭の分からなかったことなどを含めていろいろ分かり、「本当に良かった」と語られている。プロの通訳に入ってもらうことで、保護者との円滑なコミュニケーションと同時に、信頼関係の構築にもつながっていることがうかがえる。

また別の在京枠校 SZ3 校では、すでに中国語や韓国語、英語については、早くから通訳のめどが立ち、フィリピン語、ネパール語についても、2022 年度よりめどが立ったことから、少しずつ通訳が安定してきていることが語られる。

担任。担任というか、学年団の先生に、あとは英語の先生が手伝ったりとかしてやるっていう感じ。通訳も一応、来ますから。通訳が、中国語、韓国語、英語のめどが付いてんですよ。今回、ネパールいっぱいいるでしょ。ネパールとフィリピンが、今ちょっとめどが付いてないので。（SZ3）

SZ3 校に、「通訳が入っているほうが、いろいろスムーズな場面が多いですか。」という質問を続けると、「絶対。間違いない。」と即座の反応があった。通訳者という外部の専門家と連携することで、保護者との円滑なコミュニケーションだけでなく、学校側の負担軽減にもなっていることが、うかがえる。

絶対。間違いない。例えば今回だって、入学するわけでしょ。入学するときの手続きの書類。あの書類の山といたらないですよ。すごい量じゃないですか。それを全部、説明するの大変ですよ。何書いたらいいとか。（SZ3）

在京枠校以外でも、定時制高校において補正予算を組み、通訳が入ったことで、保護者とコミュニケーションが取れるようになり、信頼できる通訳への期待が語られた。

今年度、補正予算で、どうにか通訳の予算を取れたので、今、本当にまさしく、通訳を依頼する、NP0 のほうに連絡を取ってる最中なんですけども。時間を区切って、限られた時間数で予算取ってるんで、通訳の方をいれて、書類の漏れ等がないように、進めようかなというのは、検討してるんです。（・・・）NP0 使って。予算取って、お願いしてる形ですね。東

京都のほうが、値段的には安くて、通訳の申請も楽しいんですけど、当たり外れがあるというのを、いろんな学校の先生に言われて、たまたまネパールに関していえば、今、すごく丁寧なネパール語をしゃべれる方がいて、今ずっと4回同じ形でいただいてるんですけど。

(T4)

4. 通訳をいれる際の課題

通訳をいれる意味や意義について、在京枠校を中心に語られてきたが、先行事例ならではの通訳をいれる際の課題も認識されている。

在京枠校では、保護者とコミュニケーションをとるために、担任教員と在京枠担当教員がインフォーマルな形で連携して、通訳を手配しながら保護者会を開催している学校もある。SZ6校では、「在京枠保護者会」を学校全体の保護者会にあわせて開催している。ただし事前に、出席に○をして提出があっても、当日欠席の場合もあり、依頼した通訳に支払いができなくなることが発生し、「そこがすごく課題」と認識されてきた。そうしたケースに備えて、事前に翻訳の仕事も用意しておくことが「テクニク」として語られる。

保護者へのリマインドや連絡の仕方の工夫によって、保護者会の出席率を向上させ、通訳が活きる場を整えることが課題として複合的に語られている。

（保護者が）出席って出してたのに来なくて。当日、担任が電話したら、何か出さなきゃいけないと思ったとか言って丸付けて、よく分かってなかったみたいで。だからやっぱりすごく多いみたいです。「来る」って言って来なくて、通訳さんがもう仕事なくなっちゃって、お支払いができなくなっちゃったりとか。そこがすごい課題みたいで。1人だけのために通訳来てもらってたりすると、仕事がないと支払いできない時あるみたいで。なので、来なかった時のために何か翻訳してもらう仕事を用意しておくとか、いろいろテクニク的に必要みたいなんですけど。

やっぱり連絡の仕方とかリマインダーとか、もうちょっときちっとすれば、もうちょっと出席率が上がるかもしれません。

(SZ6)

また、他の学校でも保護者自身が決まった時間（約束の時間）に来ないことが想定され、通訳を頼んでいないことが指摘されており、保護者が来なかった場合の通訳者への補償措置まで含んだ通訳制度の構築が課題としてうかがえる。

通訳のための予算は取っていないし、頼んでいない。決まった時間に来ないこともあるので、対応せず。

(T16)

また、SZ6校では通訳を積極的にいれていたが、保護者が女性の通訳を拒否するという事態が生じたこともあったことが語られた。

通訳をいれて保護者と三者面談すると、女性の若いアラビア語の通訳の方とか来るとお父さんがばかにしちゃって、「あの人のアラビア語は正しくない」とか。それなりの年齢の男性の通訳の方じゃないとお父さんが話をしてくれないみたい、あるみたいで。（SZ6）

通訳をいれる際にも、外国人保護者の出身国の文化やジェンダー規範を一定程度考慮しながら対応していくことの難しさが垣間見られる。また別の在京枠からは、学校に詳しい、専属の通訳者が入ってほしいとの要望も語られる。

本当は、専属の通訳者がほしいんです。そうすると、学校独特の用語とかあるじゃないですか。あと、日常的にこの人が通訳だって分かっていると、生徒も親も安心するじゃないですか。その都度その都度スポットで、全然違う人が来たりすると、結構大変なんで。この間も夏休みも、夏休みが、スペイン語と中国語とネパール語かな。ネパール語は使わなかったんだ。スペイン語と中国語か。それは事前に来てもらって。三者面談とかあるでしょ。三者面談の1時間ぐらい前に来てもらって、申し訳ないんだけど、きょうはこういう内容で話しかからって、一応、事前レクをして、その上で通訳に入ってもらってる。そうしないと、ストーリーがどうなるか分かんないじゃ、さすがに通訳もできないだろうからっていうことでやってもらって。（・・・）

もう一つはさっき言った、安定した通訳の確保。保護者に対する通訳者を、きちっと安定して確保できてれば助かりますよね。ネパール語ついたら、この人に電話すればすぐ来てくれるとかね。何でもないときは、例えば急に大きなけがをしたとするじゃない、体育の授業で。例えば腕が脱臼しちゃって、これから学校の校医さんの外科のところまで、タクシーで連れて行くんだけどもっていうのを、ネパール語ですぐ言ってくれる人が。（SZ3）

SZ3校では、専属の学校通訳者に任せたいという要望が特に聞かれた。専属の通訳者が入ることで、生徒も保護者も教員も安心することにつながる事が語られている。この学校では、この1、2年だけでも ウクライナ語、ダリ語、シンハラ語、ウルドゥー語、ポルトガル語、スペイン語など、受け入れ生徒の多様化が進んでおり、それに伴う通訳の手配についての不安も語られている。

SZ3校では保護者面談の際に、都の予算で通訳の手配に努めているが、該当する言語の通訳を手配できないこともあり、三者面談の実施に支障をきたしている。通訳手配のめどがたっていない言語の通訳手配が課題となっている。

生徒の多様化にあわせて、学校ならびに生徒のことを良く理解し、橋渡しをしてくれる専属の通訳が対応する仕組みが、在京枠校だけではなく、必要なすべての学校に望まれている。

11 章 外国につながる生徒に関する課題の認識と行政への要望

額賀美紗子

明らかにになったポイント

【アンケート調査から】

全体では、約半数の学校が「教職員の定数の増加」「専任日本語教員の配置」を希望し、4割以上の学校が「通訳・翻訳のための予算配分」をあげた。支援のニーズは特に定時制高校で高く、その内容は多岐に渡る中で、日本語指導が必要な生徒が集中しているために専任日本語教員の雇用がとりわけ大きな課題になっていた。

【インタビュー調査から】

今回の調査では、外国につながる生徒に関わる課題の解決に向けて国や東京都に要望したいことを、インタビューの最後に自由に回答してもらった。オープンエンドの質問にすることで、教員が外国につながる生徒を教える上で、最も課題と感じていることを明らかにすることができると思われる。分析の結果、以下の5つの項目について、複数の学校の教員たちが課題であると認識している状況が明らかになった。

- ① さまざまな困難を抱えた生徒たちの多さ
- ② 外国につながる生徒を担当する教員の負担
- ③ 外国につながる生徒に対する教員の理解不足
- ④ 日本語教育の脆弱性
- ⑤ 保護者とのコミュニケーションの難しさ

以上をふまえて、国や自治体への要望としては、複数の学校の教員から次のような声があがった。

- ① 専門性の高い教員の加配
- ② 使いやすい通訳制度
- ③ 日本語教育の体制整備
- ④ 教員研修・教員ネットワークづくり
- ⑤ 行政からの情報提供
- ⑥ 学級規模の縮小化
- ⑦ 持続的なしくみづくり
- ⑧ 経済援助も含めた、生徒に対する包括的な支援体制

今回のインタビュー調査では、学校全体として外国につながる生徒の学習を保障しようとする教員間の認識の共有や、学習を保障する持続的なしくみが欠けていることが多く指摘された。このような意見は、教員の加配があり、ノウハウやネットワークが比較的蓄積されている在京校の教員からも上がった。定時制高校や一部の全日制高校では、外国につながる生徒のほかにも障害のある生徒、不登校経験のある生徒、生活困窮世帯の生徒が在籍し、課題が山積しているために、一人ひとりの生徒の背景を考慮しながらケアし、教えることが非常に難しい状況にあるという教員の認識が示された。

一方、スクールカウンセラーやソーシャルワーカー、NPO といったアクターとの連携の必要性を、積極的に課題や要望として語ったのは 1 校にとどまった。これは、専門家や外部組織との連携が難しく（☞5 章）、連携すること自体が教員の更なる負担になりかねない現状を反映していると考えられる。要望としては表出しなかったが、学校と行政、NPO、専門家間の円滑な連携を支える仕組みづくりが必要である。

また、外国につながる生徒の母語や母文化の保障を大きな課題とする自発的な語りもみられなかった（☞9 章）。教員の主な関心は、日本語力とそれに付随した学力の向上および日本での進路保障に向けられていた。日本では、子どもの人権という視点から母語や母文化保障の意義が十分理解されていないが、そうした啓発活動や母語・母文化保障の取り組みを国や自治体主導で進めていくことも重要である。

1. 外国につながる生徒に関する課題の認識

外国につながる生徒について、教員が課題であると認識していた事柄を以下にまとめた。文章中の「 」内は、教員の語りを引用している。

① さまざまな困難を抱えた生徒たちの多さ

外国につながる生徒が在籍する学校の多くで、発達障害がある生徒、不登校経験のある生徒、経済的に厳しい状況にある生徒の在籍が目立った。特に今回調査した定時制高校の大半はそのような「課題集中校」であった。また、定員割れしている全日制でも同じような状況がみられた。インタビューでは、「課題が山積している」といった語りが多く聞かれた。「一人一人を丁寧にケアしようとしている」といった姿勢が示される一方で、「ゆとりがない」「学校が全部を抱えることはできない」「個別対応ではカバーできなくなってきた」「（日本で）生徒たちが生きていくための最低限のことしかできていない。進路を見つけるためにもっとできることはないか考えている」など、支援が行き届かない状況が焦燥感とともに語られた。また、学習意欲が低い生徒が多いこともあり、「教員のやる気もそれてしまう」といった見解もあった。

② 外国につながる生徒を担当する教員の負担

特に「課題集中校」では教員の仕事が多く、「**際限がない**」仕事量に対して教員数が不足している状況が語られた。どの教員も「**手一杯で働きすぎ**」の中で、「**外国ルーツの生徒に関わると仕事が多くなってしまうという印象**」を持たれている。実際、外国につながる生徒の支援は、一人の教員に一任されている状況が多く、その教員たちからは、学校全体で課題を共有して取り組んでいく必要があるという意見が示された。加配教員が 1 名配置されている在京枠校でも、担当者は「**在京生の指導は手がかかり、業務負担が重い**」という。

② 外国につながる生徒に対する教員の理解の不足

今回のインタビューは、外国につながる生徒の教育に携わる教員に対して実施したが、その立場からは、外国につながる生徒に対する他の教員の理解が不足している点が課題として口々に語られた。在京枠校であっても、校内ですぐに理解が共有されたわけではなく、「何年もかけてようやく教員の間にやらなければという意識がめばえた」、「(在京になって最初のころは)生徒の存在自体を認識していないようなところもあった」という声があがった。分掌を作ることによって徐々に学校全体に「**みんなでやる**」体制が構築されていったが、取り出し授業などで「**特別扱いするわけにいかないという意見**」は今でも校内で聞かれるという。

在京枠のない学校ではより課題が深刻で、「**外国にルーツのある生徒への理解や対応策については議論がないまま来ている**」といった状況がみられる。教員もそれぞれの仕事で忙殺されており、「やりきれないところも見えるから(問題を)抱えようとはしない」。教員からは、「**郷に入れば郷に従えみたいな、ここは日本なんだから、ここは高校なんだから**」といった意見も聞かれ、さまざまな文化を包摂する雰囲気を作るのが難しい。「**ここは高校なんだから**」という発言からは、適格者主義の考えが現場にあることもうかがえる(☞8章)。

また、「**管理職が変わると学校も一気に変わる**」など、管理職の理解を得ることがいかに重要であるかについて複数の教員から指摘があった。その中で、「**管理職の理解を得られなくて(意見を)つぶされることもあるので、ここでは黙っておいた方がよい、という理解が先生たちの間である**」ので、外国につながる生徒の支援の必要性については、自由に意見を言えない状況があることも吐露された。

さらに、多くの教員が在留資格など、進路指導で必要となる知識を持っていないことも課題としてあがった。外国につながる生徒に関する専門的な情報を交換し合う機会が、学校を越えて不足していることは、特に小規模校の教員から指摘があった。

また、「**障害のある・なし、国籍、ジェンダーの問題、いろんなことが、他者を受け入れる、多様性を受け入れるというところに尽きる**」という語りにみられるように、外国につながる生徒だけではなく、障害やジェンダーなどさまざまな多様性を積極的に受容する意識を社会全体で高めていく必要があるという指摘もあった。

④ 日本語教育の脆弱性

「日本語力ゼロ」で入ってくる生徒も多く、授業についていけない様子に対して深い懸念が示された。予算と人材の都合で、取り出し授業の必要性を強く感じていても、授業を行えなかったり、1年生の1年間のみに期間限定されていたりすることも課題とされた。在京枠校では、「教員の負担が重くなる」状況を受け入れ、なんとか2年生まで取り出し授業を拡大していた。また、補習等の日本語指導については非常勤の指導者に依頼することが多いが、適切な人材に関するコネクションや情報がなく、「どこと連携すればいいのか」といった戸惑いを聞いた。また、日本語指導者が非常勤であるために、常勤の教員と「つながれない」、「情報交換やホームルームとの連携ができない」といった問題があることも指摘された。

⑤ 保護者とのコミュニケーションの難しさ

外国人保護者コミュニケーションを図ることが難しいという課題についても、複数の学校の教員から発言があった。言語や文化の壁だけではなく、保護者が長時間就労していることも、教員が保護者に連絡を取り交流することを難しくさせていた。教員からは、通訳の必要性が語られたものの、適切な通訳を見つけて配備することが非常に困難であることも語られた。少数言語の場合は、「該当する言語の通訳を手配できない」こともある。そのため、「生徒経由で、こういうことを伝えてっていうふうにするしかなかった」というように、生徒が面談等で通訳を務める様子が多くの学校でみられた。保護者に学校側の意図がきちんと伝わっているかは不明で、面談は「ある意味密室」で「そこはもう見えないところ」になっていることに懸念が示された。

⑥ その他

このほかにも、「入試方法」「キャリア・進路」「支援制度の持続性」について、それぞれ1校から課題が語られた。「入試方法」については、日本語重視の選抜を「採点の基準を子どもたちにフィットしたものにしていく」ことが提案され、多言語に対応した試験問題の可能性を話してくれた。別の学校の教員からは高校の「出口」についての課題に言及があり、外国につながる生徒の「キャリアサクセス」をシステムとして支えていくことの必要性が提起された。

「支援制度の持続性」に関しては、「自分たちがいなくなったら引き継いでくれる人がいなくなってしまうのでは」という懸念が示された。教員の人事異動が数年おきにあることをふまえ、キーパーソンが去ったあとも築いた支援がシステムとして学校に定着し、持続的に発展していくことが課題とされた。

なお、「特に課題がない」と回答した学校（全日・在京枠校）が1校あった。「(外国につながる生徒は)課題がある生徒っていうカテゴリーに入らない子たちなので、逆にスムーズに進んでいくのかな。日本語をある程度理解できれば、学力的には他の子たちよりも上にいつちゃうっ

ていう、そういう子がやっぱりいますので。そういった子たちに対する進学指導については問題はないのかなと思いますね。」 このように、生徒たちの学習態度や学力が肯定的に評価されて、支援体制に課題があるという認識が語られない場合もあった。ただし、このケースの回答者は管理職であり、実際に指導を行っている教員からは他の学校と同様、課題意識が提示される可能性もある。

2. 行政への要望

今回のインタビュー調査でも、アンケート調査と同様に「専門知識や生徒の母語に精通した教員の加配」「通訳・翻訳制度の拡充」「日本語教育の拡充」に多くの要望の声が集まった。そのほかは、「教員研修・教員ネットワークづくり」「情報提供」「学級規模の縮小」「持続的な支援のしくみづくり」「経済援助も含めた包括的な支援体制」に関して複数の学校の教員から要望が述べられた。このほか、「管理職のリーダーシップ」「外部連携の拡充」「在京枠以外の学校への予算や支援の拡充・在京枠校の拡大」について、各1校の教員が意見を表明した。

① 専門性の高い教員の加配

インタビューした高校の3分の1以上から、「**教員の加配が何よりも必要**」という意見が出た。上記のとおり、外国につながる生徒の指導は多岐にわたる業務を担うことになり、全学年を1名の教員が担当することは過剰な負担となっている。1名の教員加配があり、分掌のある在京枠校であっても、「**やらなければならないと思った人、ボランティア精神のある人が仕事を担当する形**」になっている。在京枠校を含め、外国につながる生徒が多い学校では、各学年に1名、非常勤ではなく専任の教員を置くことが理想的であるという意見が聞かれた。

また、加配の教員には高い専門性を求めたいという意見が多かった。日本語教育に関する専門的知識やスキル、あるいは生徒の母語や母文化を理解できて家族と学校の間を仲介できるコーディネーター的人材が求められていた。

② 使いやすい通訳制度

「**通訳をもっと簡単に活用できるシステム**」の整備が求められている。現在の制度では通訳を依頼して学校に来てもらうまでの手続きが煩雑で使い勝手が悪い^{*1}。通訳が職員室に常駐し、迅速に対応できる体制の確立が必要であるという要望が聞かれた。また生徒や学校の状況をよく理解する専属通訳の確保も重要な課題として提起された。生徒に通訳を課す

^{*1} 調査時点での東京都による通訳派遣制度とその後の変化については、コラム5「TEPROによる通訳制度（インタビュー調査当時）」を参照。

のではなく、信頼のおける通訳を学校が迅速に配置できるようにしてほしいという意見があがった。

③ 日本語教育の体制整備

日本語力が不足する生徒の増加を受けて、日本語教育の体制整備を求める声も多かった。これは二つの意見に分かれる。

まず、予算の増額や人員の確保によって取り出し授業の対象学年を増やすなど、学校内における日本語教育の体制整備を求める声があった。

もうひとつの提案としては、学校の負担軽減のために、日本語を学べる学校外機関を都が設置することがあげられた。たとえば、高校入学前に日本語を学べる準備学校を整備するという提案があった。このほか、日本語指導が必要な生徒のための日本語学校をつくり、「日本語の授業という部分を高校のほうでまかなう必要がない」ような体制をつくる、という意見も出された。こうした意見の背景には、「日本語ができない生徒が入ってきて、高校で日本語で授業を受けるのはかなり無理がある」「日本語の授業までやらなければならないとなると、本来の学校の業務ができなくなる」といった状況認識がみられる。また、こうした日本語教育機関で集中的に学校制度や日本の文化を学ぶ機会が必要であるという意見もあった。

④ 教員研修・教員ネットワークづくり

人権教育を含めた教員研修の充実、そして教員同士のネットワーク構築の必要性についても複数の教員から指摘があった。日本語教育や在留資格を扱う研修や、教員同士のつながりや学び合いを促進する研修の実施を求める声があがった。研修などを通じて「人権に関する管理職の理解」を向上させていくことも提起された。外国につながる生徒の支援が教員のボランティア精神に依存している状況を指摘し、「個々の善意だけでは絶対にもちません」という批判的見解も述べられた。学校を越えて組合や団体に所属し、「組織をゆるやかにオーガナイズしていく」ことの重要性も語られた。

⑤ 行政からの情報提供

在京枠校以外の学校では、在留資格に関する手続き、通訳や司法書士などの連絡先などに関する知識が蓄積されていないことが多く、そうした情報の周知を徹底してほしいという要望もあがった。とくに進路に関しては情報が不足しているところが多く、外国につながる生徒を対象にした「キャリア形成のためのマニュアル」などを作成してほしいという意見もあった。

⑥ 学級規模の縮小化

教員の加配とともに、1クラスの在籍生徒の人数を減らす提案もあった。とくに、課題集中校では、外国につながる生徒も含めた一人一人の生徒への丁寧なケアがめざされてお

り、その実践のためには一人当たりの教員が担当する生徒の数を減らすほかないという主張がなされた。

⑦ 持続的な支援のしくみづくり

在京枠校や外国につながる生徒が多数在籍する学校の教員は、自らが作ってきた支援体制が自分の異動後も継続していくかどうかを心配していた。「体制を本当に、われわれがいなくなってもできるようにしたいし、あと、今後も都立全体でもそういうふうになってほしい」という期待が示された。そのためには、都は予算を増額して教員や専門人材の数を増やすことが必要だと提起された。

⑧ 経済援助も含めた包括的な支援体制

外国につながる生徒の中には経済的に厳しい状況にある者も多く、「学校ができることには限りがある」。生活基盤が安定しないと勉強にも身が入らない。だから、都や国には福祉的な視点から「困窮している家庭の子どもに対して生活保障を与えてほしい」という要望もあった。

⑨ その他

このほか、【在京枠校以外の学校への予算や支援の拡充・在京枠校の拡大】【管理職のリーダーシップ】【外部連携の拡充】もそれぞれ1校の教員から意見が示された。外国につながる生徒が在籍する学校の多くで予算と人材の不足が大きな課題として語られたが、そうした都からのリソースが在京枠校にのみ集中していることに対する不満が聞かれた。「マンパワーでただやるしかないって学校にどんどん外国につながる生徒が来てしまう」ことは、「(生徒)本人たちにとっても不幸」と話し、外国につながる生徒が多く在籍する学校には必要な予算や人材を適切に配分してほしいという要望があがった。また、インタビューを実施した2022年～2023年当時、在京枠校は全日制8校に限られたが、定時制も含めて枠校を拡大していく提案も聞かれた。さらに、組織を動かすためにはリソースの配分とともに、「管理職のリーダーシップ」が必要であるという意見も出された。

外国につながる生徒の多様なニーズに対応していくためには、「学校だけじゃもう無理だから、いろんな人たちとつながってサポートしていかないとけない」という意見もあり、「アウトソーシング」を推進していくことが要望として出された。

参考資料: 各学校のデータ

以下では、インタビューで述べられた課題認識と要望を、語られた内容を引用しながら学校ごとに提示する。冒頭の（ ）内のアルファベットと番号は、各学校に割り振ったシリアルナンバーである。ゴシック体で書かれた部分は、インタビューから直接引用した。読みやすさに配慮して若干の修正を加えた。

1. 課題の認識

① さまざまな困難を抱えた生徒たちの多さ

(T2) 小規模校で、経済状況が厳しい世帯の生徒が多い。そのため生徒の大半は日中就労している。外国につながる生徒は数名在籍。中学時代に不登校の経験がある生徒や、心身に障害がある生徒も多く、「課題が山積している」。

(T3) 近年外国につながる生徒の数が急増している。そのほかにも、経済的困難を抱える生徒や、中学以前に不登校を経験している生徒、発達障害のある生徒が多く在籍するようになって、「本当にいろんな困難と課題を抱えた生徒が多い」。そうした状況の中で、「教員による個別対応ではカバーできなくなってきた」。校長のリーダーシップのもとで特別なニーズに対応するための分掌をつくった。その分掌に携わる教員が、外国につながる生徒の在留資格の問い合わせや日本語指導の整備に尽力している。

(T6) 外国につながる生徒は全体の 2 割程。日本語力が不足する生徒が大変多い。日本人生徒の家庭環境も多様で、生活保護を受給している生徒、児童相談所や施設から通う生徒もいる。

(T11) 外国につながる生徒は全体の 3 割弱。そのほかにも、不登校生徒、生活保護を受給する生徒、高齢者など多様な生徒が多い。「定時制は外国籍に限らず一人ひとりみる」という姿勢を大切にしている。丁寧な指導や情報収集も「仕事なので当たり前」ととらえている。

(T12) 日本語指導が必要な生徒は各学年 10 名程度。学校として外国ルーツの生徒の正確な数は把握できていない。「定員が割れているので入れるだろうという、中学校の先生のご助言とかもあると思うんですけど、在京(枠の学校)以上にそういう(外国ルーツの)子たちを抱えてる可能性は結構高い」。このほかにも中学時代に不登校だった生徒や、成績や出席日数が足りずに他の全日制高校から転入してくる生徒など、「全体的にしんどい生徒が多い」。「やっぱりレベルが低いからとか、こっちが色々勧めてもどうせ動かないからとか、確かにそういう子たちなので、先生方もどうしてもやる気がそがれてしまう」。

(T13) 外国につながる生徒は全生徒の 2 割ほど。日本人と同様、経済的に厳しい家庭出身の生徒が多い。不登校経験者も多く、就職や進学が厳しい。今は「生徒たちが生きていくための最低限のことしかできていない」。

(Z3) 外国につながる生徒は 20 人程度で、そのほかに不登校の生徒や障害のある生徒、生活保護を受けている家庭の生徒も多く在籍している。全体的に学力は低いが一部に学習意欲の高い生徒がいて、外国につながる生徒もその傾向がみられる。「一人一人に丁寧に対応しようとしているが、学校が今、全部を抱えることはできない」。

(Z4) 日本語指導が必要な生徒は数名。全体として経済的に厳しい家庭出身の生徒が多い。生活保護受給者が多く、生活面でのネグレクトもみられる。障害のある生徒も多い。全体的に学習意欲は高くない。

(Z5) 手のかかる生徒が非常に多いにもかかわらず、「一人一人をケアするだけのゆとりがない」。

②外国につながる生徒を担当する教員の負担

(SZ2) 在京枠校なので加配教員が 1 名つく。しかし、1 名の加配では到底足りないくらい「在京生の指導は手がかかり、業務負担が重い」。学習や生活の指導のほか、ボランティアや通訳との連絡調整、予算の計上など仕事は多くある。

(SZ3) 在京生を対象とした取り出しの授業を今後も広げていきたいが、「人員不足でなかなか取り組みが進まない」。

(SZ4) 外国につながる生徒を含めて、一人一人を丁寧に見たいと思うが、教員が足りないので「定時制高校ほど手厚くできる余裕がない」。教員は「手一杯で働きすぎ」ている。

(T9) 外国につながる生徒だけでなく、障害がある生徒もいるので、仕事が多い。教員の業務量が多くて「際限がない」。労働基本法が適用されない。22 時までが勤務時間だが、それを超過している。終電の前までは帰るようにしているが、そこまでやっても終わらない仕事は土日に出勤してやっている。生徒のためにやらないといけないし、上からふてくることもある。「外国ルーツの生徒に関わると仕事が多くなってしまうという印象」を教員たちが持っている。「在留資格の問題一つとっても、答えがないわけですから。自分で弁護士に相談をしたりとか、調べてここの団体に相談したりとか。(…)目の前に生徒がいるわけですから、そこは、誰もやらなければやらざるを得ない。だから、そういうのが全部降りかかります」。

③ 外国につながる生徒に対する教員の理解の不足

(SZ1) 外国につながる生徒の応募は増えている。受け入れに対する教員の認識はさまざまで、「生徒の存在自体を認識していないようなところもあった」。新しく分掌を作ったことで担当教員の役割をはっきりさせることができ、分掌の意義は大きいと感じる。

(SZ2) 本校では「何年もかけてようやく教員の間にやらなければという意識がめばえ」、分掌や委員会などを設置して体制づくりを進めることができた。教員は異動があるので、「**「みんなでやる」**という体制を学校内に根づかせないと持続していかない」。どの学校でも同じような課題があると思う。

(SZ6) 在京枠校だが、特別な支援や取り出しが必要という認識を全教員がもっているわけではない。取り出し授業についても否定的な見解があり、「**2年生以降は「取り出しをして特別扱いするわけにいかない」**という意見もある」。成績の付け方に関しても「特別扱い」することに関して葛藤がある。

(T2) 外国につながる生徒に対する学校からの支援は足りていないが、「**本人たちは「支援」を知らない**ので、**学校に対する不満も出てこない**」。一方で教師たちは、「やりきれないところも見えるから(問題を)抱えようとはしない」。

以前の定時制高校では現場の教員がつながって、障害のある子や外国につながる子をサポートしていた。「**管理職が変わると学校も一気に変わる**」。昔は教員が横につながって「**学び合う文化**」があったが、今はトップダウンで物事が決まっていく。研修についても「**官製**」で、教員同士が情報を共有し、学び合う機会が損なわれていると感じる。

(T8) 「日本語指導が必要な生徒」という言葉を知らない教員もいて、「**すべて「外国籍」とくくってしまっているような状況**」がある。外国につながる生徒についての「**専門的な情報が不足している**」。研究会等の情報は自分から積極的につかみにいかないとならない。

(T12) 生徒もちろん課題を抱えているけど、教員間の関係もありよくなく、情報共有や助け合いもあまりない。「**教員の生徒への理解が一番の問題**」。「郷に入れば郷に従えみたいな、ここは日本なんだから、ここは高校なんだからといった声も聞く。異文化に対する包容力があると生徒ももっと来やすいと思う」。

(T14) 教員たちの「**多文化理解**」も課題。「**そういう子たちの多様性を認めながら、どういう支援が必要かというのに気付いてもらうことと、あとは在留資格に関しての知識を身につけてほしい**。家族滞在だと28時間の就労制限があるって多分、知らない家庭もあると思うんで、その辺の知見

が(教員に)やっぱり必要なと思いますね」。

(T15) 発達障害の生徒を中心に不登校の生徒への支援を手厚く行ってきた歴史はある。しかし、「外国にルーツのある生徒への理解や対応策については議論がないまま来ている」。外国につながる生徒はいるけれども、「在京枠の学校ではないので予算がない」。分掌もないので、教員は「理解っていうか、大変そうだし手伝ってあげたいけれどもちょっと時間がないわ、みたいな感じもあります」。

(Z4) 「外国につながる生徒に関する理解は教員の間で共有されていない」。外国人保護者のための保護者会を開きたいと思うが、「なかなか教員には伝わらなくて残念」。

④ 日本語教育の脆弱性

(SZ2) 取り出し授業は国語のみ行い、1・2年生の在京生を対象にしている。「2年生まで拡大すると教員の負担が重くなる」ことが課題だが、なんとかかしている。大学や NPO のボランティアにも入ってもらって学習支援をしているが、取り出しは教員免許がないと担当できないので困っている。

(T6) 言葉が通じないために生徒の指導に苦勞している。特に新年度は学校の規則について生徒が理解できなかったり、授業についていけない様子がみられる。

(T10) 日本語指導が必要な生徒が非常に多く在籍する。教員の加配はないため、自分がもともとの担当科目のほかに、日本語指導支援員と協力しながら自分が日本語の取り出し授業も担当する状況になっている。いま東京都の高校の日本語教育のほとんどは非常勤の方がやられているが、「非常勤の先生方ってつながれない」ので「情報交換やホームルームとの連携ができない」。

(T11) 日本語指導員 4 名が教室に入り込んで支援にあたっている。「取り出し授業は専任教員ではないと実施できない」ので行えていない。

(T13) 1年生では国語の時間に取り出し授業をやっているが、東京都からは1年しか認められていない。「本当は4年間やってほしい(注:「取り出し授業」は2年生以上の学年でも認められている学校もある)」。

(T14) 日本語支援については、「どこと連携すればいいのか」といった情報も含めた「人材確保」が課題になっている。

(T16) 在籍生徒の約半数が外国につながる生徒。授業についていくための日本語力が不足している生徒が多い。「日本語という足かせがあるとなかなか学習も進みません」。その一方で、十分な日本語指導を提供することができていない。予算の都合上、日本語の取り出し授業は3年生までで4年生にはない。

⑤ 保護者とのコミュニケーションの難しさ

(SZ3) 保護者面談では都の予算で通訳の手配に努めているが、「該当する言語の通訳を手配できない」こともあり、三者面談の実施に支障をきたしている。通訳手配のめどがたっていない。

(SZ6) 外国人保護者会を設けたものの、出席率が高くない。保護者は仕事で忙しく、日本語でのコミュニケーションにも不慣れ。連絡方法や開催曜日など、「参加してもらうための工夫を考える必要」がある。

(T13) 保護者は長時間働いていて、言語の壁もあるのでコミュニケーションをとるのが難しい。

(T18) 保護者とのコミュニケーションが難しい。退学や転学の場合、その届け出は保護者でないと書けないが、十分なコミュニケーションができているかについては、「そこが本当に課題」。「その場合にちゃんと通訳の方がいるのかとか、あるいはちゃんと日本語で、本人の保護者が分かってもらえるような日本語で対応してるのかということが、ある意味密室ですの、あるいは学年主任。ほんとにそこはもう見えないところなんです」。

(Z1) ダブルの生徒が数名在籍している。外国人との親とのコミュニケーションに苦労がある。日本語で話しても理解されないのでも英語で対応をしている。なんとなく日本人だったらわかってもらえることをわかってもらえない。偏差値などの概念を理解してもらうことが大変で、説明に苦慮した。英語で対応できない保護者については、生徒に通訳を頼んで仲介してもらおうしかない。「生徒経由で、こういうことを伝えてっていうふうにするしかありませんね」。

(Z2) 外国につながる生徒たちが日本社会で生きやすくなるためには、「多様性を受け入れる社会」になることが必要。

障害のある・なしとか、国籍とか、やっぱり多様性を受け入れる社会になってほしいなと思いますね。世の中的に、企業なんかは進んでいるところもあるんじゃないかなと感じます。学校よりも頑張っているなと思うところも。その一方で、まだまだ全然進んでいないようなところもあるとは思

ますが、すいません、ちょっとざっくりしていますが、個人的には、障害のある・なし、国籍、ジェンダーの問題、いろんなことが、他者を受け入れる、多様性を受け入れるというところに尽きるんじゃないかなと思います。

⑥ その他

【キャリア・進路指導】

(SZ6) 進路ガイダンスを行っているが、在京生は「ちんぷんかんぷんで追いついていないはず」。通訳がいるといい。現在在京の担当委員が1名いるが、在京生の進路指導を1人で抱えるのは大変。「在京生のキャリアサクセスがシステムとして構築されていない」。

【入試・選抜方法】

(T7) 入学選抜では学科試験を行わず、面接と作文のみになっている。「その日本語の作文って言うのが難しい」。日本語指導が必要な生徒にとってハードルが高く、だから入学者が少ない。「学校でできることは採点の基準を子どもたちにフィットしたものにしていくってこと」。今後は、試験問題にルビを振るだけでなく、多言語に対応した試験問題を検討していくことも必要。

【支援制度の持続性】

(SZ1) 数年かけてようやく支援が制度化されつつあるが、この制度を持続させていけるかが大きな課題。「自分たちがいなくなったら引き継いでくれる人がいなくなってしまうのでは」という懸念がある。他の学校でもキーパーソンが抜けてしまって、せっかく作った仕組みが続いていかないということを見てきた。

2. 国や自治体への要望

① 専門性の高い教員の加配

(SZ2) 「教員の加配が何よりも必要」。教員が足りないため、国語以外の教科は取り出せない。「やらなければならないと思った人、ボランティア精神のある人が仕事を担当する形」になっていて、特定の人に仕事が集中してしまう構造を変えていく必要がある。

一行政に対してどのような要望がありますか。

加配の一言かと思いますね。それしかないですね。人が増えないことには仕事はどうしても増やせない。今は本当に先生方のボランティア精神といいますか、それでやってるっていう状況です。一応、在京枠の学校はどの学校でも1名は付いてるんですけど。おそらくどの学校も到底1人ではまかなえないぐらいの仕事量が各学校増えてる状況です。その分もちろん全体に

しわ寄せがいついていて、圧迫されてる状況ですので。何よりもやっぱり人が増えないっていうところですね。研修とかそういうのは、全然その後かなって感じだと思います。

(SZ3) 日本語指導、通訳、連携コーディネーターなどの役割を担う「職員の数を増やしてほしい」。1 学年に 1 人、外国につながる生徒を担当できる専属教員がいることが理想。

人員配置を厚くして。要するに職員の数を増やしてもらいたいですよ、本当に。さっき言った、たとえばやさしい日本語で文章作んなきゃいけないとか、通訳を確保しなきゃいけないとか、在京生がいるだけで、雑多な仕事がいくらでもあるじゃないですか。そういうのをみんなで分担してやるにしても、在京生を受け入れてる学校には、職員を 3 人ぐらいは余計に欲しいかな。1 学年 1 人は欲しいですね。(…)在京生のことを専属でやれる先生がいれば助かりますよね。そういう人員は捻出できないですよ、どうしても。みんな他の仕事をやりながら、余った時間でどうにかやってるっていう。余った時間なんかないんだよね。プラスアルファでやってるっていうことなんで、どうしてもその人員配置。

(SZ5) 外国籍の子どものために、母語が話せる人がいると良い。すべての言語に対応する人を見つけるのは難しいが、たとえば中国語ができる先生がいたら、中国の生徒の話を聞けるので意義は大きい。

(SZ6) 各学年に 1 名、在京生の「進路指導まで担当できる教員を加配してほしい」。

(T3) 「定時制高校はセーフティネットであるべきだし、そういう子たちが安心して通える環境であつたほうがいい」。さまざまな生徒のニーズに対応するためには、「専門的知識をもった教員が必要」。しかし、教員の数が圧倒的に足りない。特に、日本語指導のノウハウがあり、家族と学校の間を調整する「コーディネーター人材が必要」だと強く感じている。

(T6) 生徒の言葉がわかり、コミュニケーションが取れる常勤の専任教員がほしい。個人情報保護の視点からも専任が必要。

学校にそういった言葉ができる人が欲しいですね。多分、今はどこの学校にも、やっぱりそういう外国にルーツを持つ子たちが必ずいると思います。そこら辺をもう少し上のほうに考えてもらって、そのぐらい置いておいてくれないんじゃないかと思う。外部の人にこの学校のことを漏らすこともできないし。なかなか、本当にその辺が少しジレンマですよ。とにかく、言葉が伝わらないというのが一番の問題なので、とりあえず通訳がきてくれれば、いろいろな意味で自分たちのことが伝わると思うので、今のところはそこですかね。はい。

(T8) 生徒と同じ母語を話し、日本語を教えられる人に日本語指導を任せられる体制をつくってほしい。そうした「専門人材に個人的なツテがあっても、実際に依頼するためにはさまざまな障壁がある」。スピード感をもって進め、制度としてトップダウンで定着させる必要がある。

学校組織というものはスピード感が遅いので、まず、時間がすごくかかります。例えば、もし去年やると考えて、今年一年間、きっと、そこの中でもんで、その課題にもありますけど、誰がやるのかとか、連絡はどうするのかとか、場所は誰が取るのかとか、それを1年間かけてやって、それを予算化して、実際に始まるのが来年度とか、全然遅いです。だから、去年は熱意を持って思っていましたけど、今年は、コロナ禍もありますし、「私がやる」でいいのかなと、今ではちょっと意気消沈して思っています。

(T9) 「人員を増やしてほしい」。教員が減らされているので余裕がない。教員の働き方を検討していく必要がある。

(T10) 常勤で日本語を教えられる人を加配してほしい。

日本語を教える先生が常勤として、それこそ加配という形でつけれるんならそれが一番ですね。それ以外は申し訳ない程度になってしまうというか、なんですかね。学校でいうと、例えば特別支援教育コーディネーターっていうのが多分、どの学校にもいるんですけども、そういう感じで日本語支援コーディネーターっていう形でつけてもいいんですけど、あれって加配じゃないんですよ。要は、先生にしてみたらまたもう一個、仕事ができたなっていうような感じでもあるかもしれないので、本当に加配という形で付けてほしいなっていうのはありますね。

(T11) 外国につながる生徒を担当する専任教員を増やしてほしい。時間講師だと「その年度で代わったりするし、いちいちルビを振れと言われてもやりたくありません」。また、生徒の母語が理解できる日本語指導員を増やしてほしいし、そうした人材を学校が簡単に手配できるようにするしくみがあるといい。

(T13) 生徒の母語がわかる教員の加配が必要。

加配してもらってもやっぱり英語がべらべらしゃべれるとか、中国語がべらべらしゃべれるとか、そういう先生じゃないとなかなか生徒が話ができないですね。

ーそうですね。その子たちの国の言葉ができるってことです。母語教員ですね。まだ東京都はそこまでっていないですね。

はい。本当に母語がしゃべれる先生がいたら、生徒たちは本当、心強いと思うんですよ。

② 使いやすい通訳制度

(SZ3) 学校ならびに生徒のことを良く理解し、橋渡しをしてくれる「**専属の通訳を確保**」できるようにしてほしい。

安定した通訳の確保。保護者に対する通訳者をきちっと安定して確保できていれば助かりますよね。

(SZ5) 高校入学前に日本語を学べる学校に通学できるようなとりくみがあればよい。

やっぱりいきなり日本語初学者、一番最初のレベルみたいな日本語ができない生徒が入ってきて、高校で日本語で授業を受けるのはかなり無理があると思います。できない生徒たちを見ていて、都で語学学校みたいなものをつくってくれないかなということを、去年はずっと考えていました。(中略)在京入試自体はいい制度だと思いますが、現実的ではないかもしれませんが、高校に入れるまでの準備期間の学校みたいなのがあったらいい。今はサバイバルな状態の生徒も受け入れざるを得ない状況に今はなっているから、そういう生徒は少しの読み書きまでできるぐらいの学校があったらすごくいいと思います。

(SZ6) 「通訳をもっと簡単に活用できるシステム」をつくってほしい。これまで赴任した学校では、ユースソーシャルワーカーが常駐していて何か問題があったらすぐに動いてくれた。常に職員室に常駐しているので一声かけてその場でお願いできる。そのようなしくみを外国につながる生徒についても作ってほしい。

学年全体で進路の授業をした時に、かれらは分かってない可能性があるんで、誰もかれらの近くにいてないっていうのは排除しちゃうことになる。やっぱりここで通訳の人とかが入っとかないと。もっと簡単につて言ったら変ですけど、じゃあ「通訳の人、来てください」って言って来てもらうまでのハードルがあまりにもあり過ぎる。前にいた学校のユースソーシャルワーカーさんは常駐していたから、すごく気軽にというか、パッと言うとパッと動いてくれるっていう、おんなじメンバーとしてやれてたの。それぐらいまで、少なくとも1学期だけでもいいので、常にいてもらって、「ちょっと来てください」とかっていうぐらい常駐しといてもらいたい。そうしてもらえたら彼らも安心なんじゃないかな。通訳の仕事が、英語科の先生とか、言語ができる先生に集中しちゃうのも変な話だし。

(Z1) 保護者との面談の際に通訳を手配できるようにしてほしい。

先ほど X(同席した教員の名前)が、面談をしたときに全く保護者との会話ができなかったっていうことを申しましたが、そこにたとえば通訳介在が入って、援助して。生徒を通してではなくて、そ

のプロの人を通してのほうが。それは、あったほうがいいと思いますね。

③ 日本語教育の体制整備

(T1) 「日本語力の不足はいかんともしがたい」。入国してきたら、入管でも東京都でもいいから、日本語力で振り分けてほしい。いきなり日本の高校に入学するのは無理。「外国籍の子の学校をつくるべき」。

学校制度とか日本の文化とか、そういうのを教えるのがあったらいいかなとは思いますが。

「郷に入れば郷に従え」ですけど、そういうことをちょっと何か、日本に来たときに最初に教えるのがいいかなという気はします。それ以外は、基本的には異国に来るということは、みんなまじめだと思います。最初は入国して来たら、申し訳ありませんが日本語をちゃんと振り分けてほしいです。いきなり高校に来られても、無理です。だから、東京都なら東京都で受け入れるのはいいけど、まず日本語をやらなかったらぐちゃぐちゃになります。親の都合で勝手に子どもたちがかわいそうですが、そこはちゃんとしてほしいです。そこで語学の勉強を1年して、それから高校入試を受ける。そこは一番やってほしいです。これから特にそうではありませんか。小学校、中学校で入ってくる子はいいかもしれませんが、高校から来る15歳ぐらいの子は、まず、こちらが英語で授業をするわけにもいきません。

(T13) 取り出しが1年生だけなので、2年生以降も継続できるように都が予算をつけてほしい。

(T16) 今後は4年生に対しても取り出し授業ができるよう、予算を増やしてほしい。学校だけでは必要な日本語教育を与えられない。行政の責任のもとで、学校外に日本語教育機関を設置することを考えられないか。

特に小学校、中学校と向こうの学校を出て日本に来て、高校にいきなり入ってくる生徒がいる中で、やはり日本語という足かせがあるとなかなか学習も進みません。日本語の特別な学校をつくって、日本で生活をするなら、少なくともそこに行って勉強しろと。そういう学校をつくって、そこで日本語を勉強させて、日本語の訓練をして外に出す。日本語の授業という部分を高校のほうでまかなう必要がないわけです。そこが大きいと思います。日本語の授業までやらなければならないとなると、本来の学校の業務ができなくなるということを考えたら、やはりそういうシステムを作るべきだと思います。東京都だったらお金があるからできるはず。

生徒たちがかわいそうなんです。高校なので、どうしても義務教育じゃないので、やっぱり進級できなかったりという問題がある。全く日本語が分からないで来られると、こちらの大変さももちろ

んありますが、その生徒が何も分からないのがすごくかわいそう。やっぱりどこかでそうやって対応が必要。日本語学校はお金が高いじゃないですか。夜間中学とかそういうところで(日本語を学べたらいい)。

④ 教員研修・教員ネットワークづくり

(T2) 特に「人権に関する管理職の理解」が必要だと感じる。教員が学び合う機会が減ったことも問題で、教員同士のつながりや学び合いが促される教員研修があるといい。

(T6) 国語や社会を担当する専任教員が日本語の取り出し授業を今後受け持つことが考えられる。「そうした時に何をやったらいいかというのがわからないので、(日本語教育に関する)研修があるといい」。

(T9) ほかの学校の取り組みについて知りたい。個々の教員ができることは限られているので、教職員組合や同和教育に関する研究会など、「組織をゆるやかにオーガナイズしていく」ことが大事。

やはり、ネットワークをつくっていくことです。個々の善意だけでは絶対にもちません。だから、労働組合なり、同和系の人権教育系の団体なり、そういう所に属していく、組織をゆるやかにオーガナイズしていくということが大事なと思います。

⑤ 行政からの情報提供

(T8) 専門的な知識や情報、制度の運用に関する具体例をもっと発信し、手軽に情報を受け取れるようにしてほしい。

(T10) 通訳や司法書士、あるいはビザに関して問い合わせができる専門家など、外部連携先に関する情報を学校に周知してほしい。

都がじゃあ、通訳が欲しければここに電話してくださいみたいなのをちゃんと毎年、何かの形で送ってくれるとか。あとは、ビザのことにしてもここに電話すれば教えてくれますよとか、司法書士さんとか連絡をちゃんと毎年、分かる形で教えてくれるとか、そういうことはしてほしいなっていうのはありますね。

(T11) 外国につながる生徒の「キャリア形成のためのプランやどうすればいいかというマニュアルを明確に示さない」。「少なくともそういうマニュアルさえあれば、それを見れば(前にやってきたことを)追える」。

⑥ 学級規模の縮小化

(T1) 定時制にいた方が外国籍の子はサポートもらえるかもしれない。ひとりひとりをしっかりみるためには、1 クラス 20 人くらいの少人数学級にする必要がある。

(T16) 最も大きい問題は一クラスの人数が多いことだと感じている。数学などでは習熟度別にして少人数で指導する方がいい。「一人の教員が指導する生徒の数が少なければ、小まめな指導ができると思います。もし手を付けるのだったら、そこかなと思っています」。

⑦ 持続的なしくみづくり

(SZ1) 教員の異動があっても、学校内で「支援が持続していくしくみ」が必要。そのためには、多文化共生の意識やスキルを持つ教員を育てていくことも急務。「外国につながる生徒のための進路ガイダンス」の実施は「教員にとっても良い学びの機会になっている」。今後はより多くの学校で実施が広がっていくことが望ましい。

結局、われわれがもしいなくなっちゃったら、実際、そういう学校もありますし、今までそういうのを担当していた先生がいなくなっちゃって、外国の子たちに対してのフォローが、弱くなっちゃうなって。当然、出てっちゃった先生もそれ、心配されて出ていくんですけど、それは都教委に訴えます、これじゃいけないですよと。

本当に外国の子たちに関しては、いや、これは私、知らないよ。A 先生、B 先生(=自分たち)やっておいて。そういう人は確かに少なからずいるんですね。それが課題です、一番。でも、それは恐らくどの社会にも、町に出れば同じように、そういう人もいるので、その意識を全部、変えるのは難しいかもしれないですけど、少なくとも今、目の前にいる、教育を受ける権利のある子たちに対してしっかり体制を作りましょうねという。その体制を本当に、われわれがいなくなってもできるようにしたいし、あと、今後も都立全体でもそういうふうになってほしいというのが。それが一番の課題だと思います。

(T3) 本校では「マンパワーでなんとか生徒たちを支えてきている」。しかし、教員の異動があるため、支援を定着させることが難しい。行政は予算を拡充し、教員や専門人材の数を増やすことで、持続的な支援システムとして学校に根づかせてほしい。

⑧ 経済援助も含めた、生徒に対する包括的な支援体制

(Z3) 本校では「外国人の生徒の場合は 3 分の 1 ぐらいが生活保護に近いような経済状態の子が多い」ので、行政からの「経済的な支え」が必要。そのうえで、学校としては支援の拡充のため、通訳を確保したり、自治体や外部団体や大学のリソースを有効活用していきたい。

(Z5) 厳しい家庭環境の生徒が多いので、「外国籍の子であれ、非課税世帯の子であれ、まず生活基盤を安定させてあげたい」。

特別な支援っていったら、生活基盤を安定させてあげてくださいとか、そこまでいっちゃう子たちだから。あるいは、お父さんとお母さんがちゃんと仲良く。でも、もう本当のお父さんはいなくなっちゃったんだっつけ、みたいな子たちだから。

一家庭環境が厳しいですね。経済的にも。

だから、いくらソーシャルワーカー連れてきても、この子の家庭を改善させてくれますかっていう部分がうちの先生にはあるんじゃないかな。

⑨ その他

【在京枠校以外の学校への予算や支援の拡充・在京枠校の拡大】

(T3) 在京枠の学校にだけ集中的に予算や人員が与えられているのは問題と感じる。在京枠ではない場合、生徒の人数が多いにもかかわらず特別な手当が東京都から与えられていない。東京都全体を見渡して、課題を抱えた子どもたちが集中する定時制にも自治体は予算を割いてほしい。

在京の学校は、取り出しもつく、加配もつく、コーディネーターも場合によってはつく、予算もつく。こっちは何もつかない。マンパワーでただやるしかないっていう学校にどんどん外国につながる生徒が来てしまうのが、どうしてなのかよく分からないですけど。在京枠に入ったら、手厚くいろいろやってもらえるけど、この学校に来てマンパワーでの手当でしかできないっていうのは、本人たちにとっても不幸。これからどんどん外国につながる子たちが増えていくことを考えるのであれば、東京都全体で対策を考えてほしいです。

外国ルーツに限らず、こういう学校を選ぶ子たちに、何か社会のつながりを持った上で送り出す。卒業できなくても、地域とつないで、就労とするとか。そういうふうな使命が、定時制高校にはあると思う。だから、東京都はこれ以上、定時制をつぶすべきじゃないし、もうちょっとリソースを割くべき。いまは在京枠が全部全日制ですけども、そこもおかしい。働いて家計を支えながら勉強する権利も大事なのだから、定時制にも在京枠を確保したらどうかと思う。

【管理職のリーダーシップ】

(T15) 外国につながる生徒を組織的に支援するためには予算や人員のほかに、管理職のリーダーシップが不可欠。

本当に支援してあげたいんだけど、教員の中で組織的にやるっていうのは、ほんとに在京(粋)とか予算とかが必要。それからなにか力のある人。管理職。管理職だと思います。管理職が「やれ」って言ったら、「はい」って言ってやるけれど。そういうのは、教員文化の中にありますよね。

【外部連携の拡充】

(T2) 外国につながる生徒たちが日本で生活していくためには日本語学習が絶対に必要。外部と連携し、生徒に対する支援を拡充していく必要がある。

学校だけじゃもう無理だから、いろんな人たちとつながってサポートしていかないと。ここの近くに(外国人支援を行っている)〇〇というNPO 団体があるし、そういうところと連携していく中で自分たちにできない部分については、連携して、アウトソーシングしていけばいい。

12 章 コロナ禍の外国につながる高校生に対する教員の認識と対応 ー都立高校を対象にしたアンケートとインタビュー調査からー¹

額賀美紗子・金侖貞

1. 問題関心

2020 年 3 月に WHO が新型コロナウイルスの世界の大流行を宣言して以降、感染拡大を防ぐために 190 を越す国々の学校が休校措置をとり、16 億人以上の子どもが影響を受けた (UNESCO 2021)。この教育的空白を埋めるべく、先進国ではオンライン授業が急ピッチで導入されたが、長期間の休校と遠隔教育が生徒の教育機会とウェルビーイングにもたらした悪影響が調査で明らかになっている。コロナ禍における学びの喪失、健康被害、社会関係からの疎外は、特に移民・難民のように社会的に脆弱な立場にある生徒の間で深刻な問題として表れた (OECD 2020, 額賀・高橋 2021)。

日本では 2020 年 3 月上旬に全国の小中高校に対して一斉休校が要請され、5 月末までの約 3 か月間にわたって休校が続いた。学校再開後も緊急事態宣言下で分散登校や授業時間の短縮などの措置がとられ、大半の学校で学校行事や部活動は縮小・中止を余儀なくされた。欧米各国に比べると、休校期間は相対的に短かったものの、コロナ禍が子どもの教育機会と生活に及ぼした影響は小さくないことが報告されている。コロナ禍以前から親の経済社会的地位に起因する教育達成の格差が指摘されていたが、休校期間中の勉強時間やオンライン教育へのアクセスについても、親の学歴や世帯収入による違いが確認された (多喜・

松岡 2020, 日本財団・三菱 UFJ 2021)。また、ステイホームが推奨され、部活動や学校行事が縮小・中止になったことによって家族以外の人間との交流が減り、生徒の生活習慣やメンタルヘル스에悪影響を及ぼしていることも明らかにされている (判ほか 2021, 上野ほか 2022, 国立青少年教育振興機構 2022)。さらに、感染症対策が求められる中で、教員が学級経営や学習・進路指導等さまざまな対応に追われ、多忙化がより深刻になったことも注目された (東洋館出版社編 2020, 有井ほか 2020)。

一方、国内に住む移民の子どもたちのコロナ禍での状況は、十分に明らかにされていない。外国人労働者については、緊急事態宣言下で雇用が後退し、サービス業や工場が営業停止に追い込まれる中でかれらの間に経済的困窮が拡大したことや、言語的・文化的障壁から必要な行政サービスにアクセスできていないことが指摘されている

(安里 2020, 鈴木 2021)。移民生徒のコロナ禍の状況については調査が少ない中、高校生の学習支援や居場所支援を実践する過程で当事者に聞き取りを行った調査が散見される (角田 2020, 田中 2021, 徳永ほか編 2023)。これらの調査からは、移民生徒たちが休校期間中に配布された大量の課題プリントやお知らせを理解することに困難を抱えていること、学校だけではなく外国人生徒を

本章は、額賀美紗子・金侖貞 (2023) 「コロナ下の外国につながる高校生に対する教員の認識と実践 ー都立高校を対象にしたアンケートとインタビュー調査からー」『東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター (CASEER) 研究紀要』8: 237-257 頁を微修正して再掲したものである。

支援してきた NPO 団体も休止に追い込まれ、学習機会だけでなく居場所やつながりも失われていること、親の仕事がなくなり、自身もアルバイトを解雇されたりして経済的に厳しい状況にあること、親の出身国との往来が難しくなりストレスを抱えていることなどが明らかにされている。

当事者たちの苦境が明らかにされる一方、マジョリティの立場にある日本人教員は、コロナ禍において移民生徒の状況をどのようにまなざし、対応したのだろうか。このような切り口からコロナ禍における学校現場の調査がなされていないことをふまえ、本稿では都立高校を対象とした調査をもとにこの課題を考察する。

2. 調査の対象と方法

本稿で使用するデータは、都立高校における外国につながる生徒の実態およびかれらに対する教員の認識や学校のとりくみを明らかにすることを目的とした調査プロジェクトで収集したデータの一部である⁽¹⁾。一般的に「移民」という用語は日本の学校現場で使用されていないため、調査にあたっては「外国につながる生徒」を使用し、外国籍生徒および外国出身の親をもつ日本国籍生徒を指すものとして協力者に説明した。調査に先立ち、東京都教育庁および東京大学倫理審査委員会の承認を受けた。

調査の第一段階目として、2021 年 5 月から 9 月にかけて、全ての都立高校 284 校にアンケート（「都立高校に在籍する外国につながる生徒の学習・進路状況に関する調査」）を送付した。回収分は 99 校、回収率は 34.9%であった。アンケートの回答者については、こちらから指定せず、各学校で最適な人に記入してもらった。副校長による回答が 4 割を占め、教務主任、進路主任、外国人

生徒担当者を入れると 8 割である。本稿では、外国につながる生徒が在籍する全日制 33 校（在京外国人生徒対象の入試がある 5 校を含む、以下「在京枠校」とする⁽²⁾）と定時制 29 校の計 62 校を分析対象とする。

アンケートでは、外国につながる生徒の国籍や移動歴などの背景、家庭状況、学習や進路の状況を聞く項目のほか、外国につながる生徒への学習や進路保障、学校外連携、母語・母文化尊重のとりくみ、指導やカリキュラムの課題について問う項目を用意した。また、新型コロナウイルスの感染拡大から 1 年が経過していることをふまえ、コロナ禍が外国につながる生徒に及ぼした影響についても質問項目を設けた。本稿の前半では、この項目の回答について分析する。

調査の第二段階目として、2022 年 1 月から 11 月にかけて、外国につながる生徒が在籍する 28 校（在京枠校 6 校を含む）にて、1 時間半から 2 時間の半構造化インタビューを対面とオンラインで実施した。学校種別では、全日制 10 校、定時制 18 校、特別支援学校が 1 校である。インタビュー協力者は管理職が 6 名、教員が 33 名で、1 校につき複数の教員に聞いたケースもある。依頼の際はこちらからインタビュー協力者を指定しなかったが、結果的に外国につながる生徒の学習指導や進路指導に関わる経験をもつ教員が回答してくれた。インタビューは 3 校がオンライン、25 校は調査者 2 名が高校を訪問して対面で実施した。協力者の了承を得た上で録音し、データはすべて文字起こしした。本稿ではコロナ禍における外国につながる生徒への教員の認識とまなざしという視点からコーディングを行い、分析的カテゴリーを抽出した。

コロナ禍の都立高校の状況としては、2020 年 3 月上旬から 5 月下旬まで一斉臨時休校となった

後、6 月からは再開されたが、感染拡大を防ぐために分散登校や時差登校、授業の短縮などが引き続き行われた。インタビューを実施したのは2022 年 1 月から 11 月であるが、この時点においてもなお多くの学校で部活動や学校行事が停止している状況であった。

3. アンケート調査の分析

3. 1 教員はコロナ禍による生徒への影響をどのように認識しているか

まず、対象を外国につながる生徒に限定せず、教員がコロナ禍による生徒への影響をどのように認識しているかについて検討する。アンケートでは、「コロナ禍の影響についてお伺いします。貴校の生徒に関して、新型コロナウイルス感染症の拡大はどのような影響があったとお考えですか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。」という設問を用意し、複数選択してもらった。外国につながる生徒がいる学校の有効回答のみについて分析し（N=62），その結果を示したのが図 1 である。

全体では 6 割の学校が「家庭の経済状況が悪化した」と回答し、選択肢の中で最も多く選ばれた（39 校）。次に「学習意欲・学力の低下」（25 校、40.3%）、「保護者が必要な情報を受け取れていない」（15 校、24.2%）、「就職・進学先の変更」（14 校、22.6%）、「不登校の増加」（12 校、19.4%）の順に多かった。また、「特に気になる影響がない」と答えた学校も 6 校あり、それはすべて定時制であった（9.7%）。

学校種別にみると、全日制では 75.8%（25 校）の学校が「家庭の経済状況が悪化した」、51.5%（17 校）の学校が「学習意欲・学力が低下した」と回答しており、定時制に比べてそれぞれ 27.5 ポイント、24 ポイント高い。平常時から全日制の方が

家庭の経済状況が良く、学習意欲・学力の高い生徒が多く集まる傾向がみられ、良好な状態からの落ち込みが全日制でより強く認識されていると考えられる。

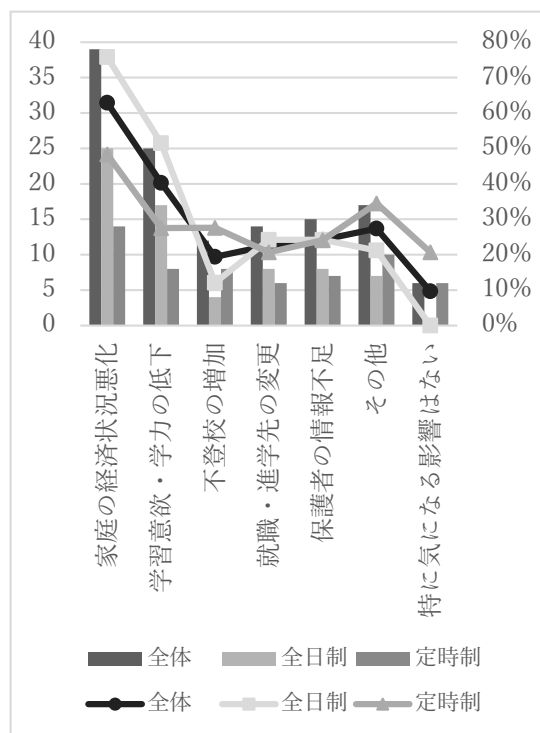


図 1：コロナ禍による全生徒への影響(N=62)

一方、定時制の 27.6%(8 校)が「不登校の増加」を回答しており、全日制より 15.5 ポイント高くなっている。定時制では家庭の経済状況の悪化によって生徒のアルバイトが増加し、学校に来なくなる生徒が増えたことがインタビューからは明らかになっている。また、定時制にはもともと不登校傾向の生徒が多く、コロナの休校や分散登校を機にそうした生徒を学校に来させることがますます難しくなっていることも語られた。

「その他」の自由回答は、内容に基づいて下記のように分類した。

【人間関係への影響】

- 行事の中止や、休校等により人間関係が築けない生徒が例年より増加。
- 人間関係の軋轢が増えた。

【学習習慣、生活リズムへの影響】

- 学習習慣が失われてしまった。
- 規則正しい生活習慣を送るのが難しい。

【心理状態への影響】

- 心的ストレスを抱える生徒が増えた。
- 部活ができないので、大会参加などができず、スポーツや文化的活動に対する意識が低下している。

【進学・就職への影響】

- リモートでのオープンキャンパスはあるが、実際大学に訪問して体験できる機会がなく、情報が限られている。
- 実習（インターンシップ）が中止となった。
- 全体として会社を探す、見学に行く機会が減っている。

【アルバイトへの影響】

- アルバイトがなくなったり、シフトが減らされ困っている生徒が多くいた。

高校生やその保護者を対象とした先行する調査報告では、コロナ禍による休校や外出自粛、部活動や学校行事の中止によって、生徒のストレス増大や生活習慣の崩れが報告されている(判ほか 2021, 上野ほか 2022, 国立青少年教育振興機構 2022)。また、高校の教員を対象にした調査では、コロナ禍によってオープンキャンパスへの引率や進路ガイダンスの実施ができなくなったため、進路指導が困難になったことが指摘されている(ディスコ 2020)。本調査の結果はこうした傾向が、学校再開後 1 年以上を経過してもなお学校現場で観察されることを示している。

3. 2 教員はコロナ禍による外国につながる生徒への影響をどう認識しているのか

次に、対象を外国につながる生徒に限定して、教員がコロナ禍の影響をどのように認識していたかについて検討する。アンケートでは、「コロナ禍の影響についてお伺いします。貴校に在籍する外国につながる生徒に関して、新型コロナウイルスの拡大はどのような影響があったとお考えですか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。」という設問を用意し、複数選択してもらった。外国につながる生徒がいる学校のみについて有効回答 (N=62) を分析し、「コロナ禍による全生徒への影響」と「コロナ禍による外国につながる生徒への影響」を比較して示したのが図 2 である。

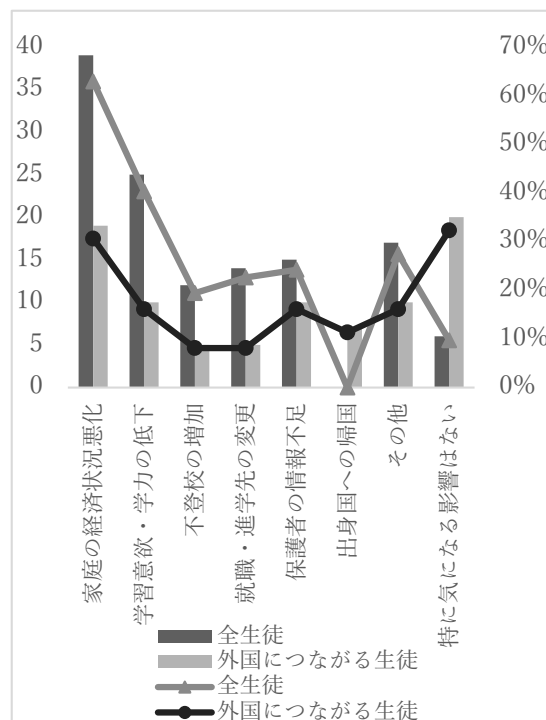


図 2：コロナ禍による全生徒と外国につながる生徒への影響 (N=62)

外国につながる生徒へのコロナ禍の影響は、全生徒への影響と同様、「家族の経済状況の悪化(19校, 30.6%)」「学習意欲・学力の低下(10校, 16.1%)」「保護者の情報不足(10校, 16.1%)」「就職・進学先の変更(5校, 8.1%)」「不登校の増加(5校, 8.1%)」の順に多い。全体の3割にあたる20校が「特に気になる影響はない」と回答したことは注目に値する。

全日制に限定して結果をみると、全生徒に対する影響については「特に気になる影響はない」とした学校がゼロだったのに対し、外国につながる生徒に限定して尋ねた設問では、「特に気になる影響はない」とした学校が12校(36.4%)であった。全日制では、外国につながる生徒へのコロナ禍の影響を強く認識していない学校が多い。

定時制の場合、全生徒へのコロナ禍の影響に対する回答と、外国につながる生徒に限定した回答との間に、全日制ほどのずれはみられなかった。しかし、どの項目に関しても、外国につながる生徒に対するコロナ禍の影響は全生徒の中でそこまで大きくないと考えられている。

外国につながる生徒に特有の項目として、「出身国への帰国」に丸をつけた学校は7校(全日制3校, 定時制4校, 11.3%)であった。「その他」の自由回答は以下の通りである。

【母国から日本に再入国できない】

- 母が介護のため母国へ戻り帰国できていない生徒がいる。
- 母国に家庭の用事で、帰ったが、日本に戻って来られない状況が続いている。(飛行機、受入れの制限によって)。
- 一時帰国した外国人生徒が国内外情勢により日本へ再入国ができず、4月から全く登校できていない生徒が複数名いる。

【日本に戻った後の隔離期間による出席停止】

- 日本への帰国後制限がある。
- 母国との往来でコロナウィルス拡大防止のため隔離を余儀なくされ、学校の授業に出られなくなった。

コロナ禍で、出身国と日本との往来が難しくなったことを反映して、一時的に出国したのち日本に再入国できない、再入国後の隔離期間による出席停止などの課題が挙げられている。

このほか、自由回答では外国につながる生徒へのコロナ禍の影響について、「よくわからない」「生徒からは特に気になることはなし」「私の立場では特に報告なし。職員会議でも報告なし」といった回答がみられた。外国につながる生徒へのコロナ禍の影響が存在するにもかかわらず、十分把握されていない可能性もある。

4. インタビュー調査の分析

4. 1 認識されにくいコロナ禍の影響

アンケートの結果からは、コロナ禍による外国につながる生徒への影響が日本人生徒と比べて相対的に小さいと教員に認識されていることが明らかになった。インタビューでも、外国につながる生徒へのコロナ禍の影響が深刻に捉えられていない様子がうかがえた。

SZ4 校の校長は、自校に在籍する外国につながる生徒の特徴について「やっぱり定時制に来ていう子たちは、経済的なバックグラウンドっていうのは厳しい。それに対して全日制っていうのは非常に問題なく、(外国につながる生徒は)日本の家庭よりも裕福な状況にあるのかなっていう感じですね。」と話す。特別枠で全日制の学校に入学してきた外国につながる生徒は、自校に在籍する日本人生徒よりも経済的に豊かで学習意欲が

高いという見立てがなされていた。コロナ禍の影響について尋ねると、全日制の方では影響は「ほとんどない」と回答があった。

—外国につながる生徒さんのご家庭の経済状況とか、この1年、コロナの影響をお感じになったことってありますか。

全日の方はほとんどないですね。定時制はやっぱり大変で、親戚がお亡くなりになったタイミングでそのまま（母国に）戻って行っちゃって。

「帰ってくる」とは言ってるんですけど、まだ戻ってきていないっていうような、そういうケースも出てきているので。もしかすると、これからまた増えるのかもしれないですね。

—全日のほうではあんまり？

全日のほうは、その層よりはやっぱり上なんですよ。

たしかに、定時制高校の教員たちは、コロナ禍によって日本人の生徒も外国につながる生徒も経済的に生活が厳しくなっていることをインタビューで言及することが多かった。だが、外国につながる生徒の出席状況や学習状況に関して強い課題意識をもっているわけではないこともうかがえた。T8校の教員は、もともと不登校の生徒がコロナ禍でますます登校しなくなっていると話す。一方、外国につながる生徒への影響については次のように述べた。

—コロナ禍の影響を感じることはありますか。外国籍の子は感じません。外国籍の子は意外とたくましいのではないかと。体が強いのではないかと。逆に日本人のほうが駄目。すぐ「新型コロナウイルスにかかって熱が出ました」と言う。休み。（…）やっぱり病院に行くのはお金がかか

ります。自分の健康管理はちゃんとできているのではないかと思います。

—（影響が）表に出ていないだけのようなことはありますか。

かもしれませんが、外国人もちゃんと学校には来ます。

ある定時制高校の教員3名も、コロナの影響は「日本人の方が感じる」と話す。この学校は500名以上いる全生徒の1割以上が外国につながる生徒である。教員は日本人生徒の間には家庭内の虐待や妊娠、薬のオーバードースがコロナ以後「目に見えて増えた」と話す。一方、外国につながる生徒たちについては、かれらがきちんと登校していることを評価している。

（コロナの）基本的な影響、日本人のほうを感じますね。虐待が目に見えて増えました。本当に止まらない。今の段階で、一時保護中の生徒がこの学校で3人いるんですけど。今年度だけでも、5、6はあるかな。あとは妊娠がとにかく多いとか。とにかくその辺は、コロナと厳密に関係あるかどうかは分かりませんが。わちゃわちゃ度合いでいうと、外国ルーツの子、むしろよく来てくれたくらい。僕は夜安心して授業ができるんですけど。他が大変です。

教員は外国につながる生徒の中には家族が飲食店を営んでいる者が多いことを知っており、コロナによってもたらされた困難があったことを推測している。ただ、生徒たちが「あんまり言わないから」、強く認識するには至っていない。

この高校のインタビューでは、コロナ禍では外国につながる生徒のニーズや状況を把握することが難しかったことも言及された。同校では新

年度の開始時に外国につながる生徒のニーズ調査を実施してきたが、2020 年度はコロナによる臨時休校で調査ができなかった。その結果、生徒の日本語力や学力、家族の状況について「把握するのが遅くなった」と話す。

結局、昨年度（筆者注：2020 年度）って、どあたまからずっと休校で、入学式もやらなかったの、そもそも日本語指導が必要とか、外国ルーツとか、ニーズの把握すらできないままでした。6 月くらいに、やっと面談してみたいな感じだったですね。

（…）だから、今の 2 年の 3 部にいる、明らかに分かるネパールの 4 人は、最初からそうだろうなって話だったんですけど、1 部 2 部にいる中国系の子たちは、中国系だろうなと思いつつも、何となくちょっとほっとかれちゃったというか。もう教員もいっぱいいっぱい、取りあえず授業なんとかやるしかないっていう中で。この学校って、ニーズの把握できないんです。本人に「日本語の授業とか大丈夫？」とか、「ついてける？」って言ったら、「はい、大丈夫です」って言うので、結局そのまま行ってしまう。今年度になって、あらためて公文の到達テストやらしてみたら駄目だったねみたいな。滑り出しの休校はでかかったんだろうなと。把握ができなかった。

コロナ禍は約 3 か月の臨時休校に続いて課外活動や学校行事の中止を伴ったため、授業以外の場面で生徒のバックグラウンドを知る機会が非常に少なくなったことが複数の学校の教員たちから述べられた。「学力ばかりをみることで、生徒の全体像を把握できない」「教師との関係が良かったのに崩れた」といった語りが聞かれ、従来行ってきた生徒との関係づくりがコロナによって難しくなったことがうかがえた。特に外国

につながる生徒は日本語の障壁があるために、教員との間のコミュニケーションに困難が生じがちである。コロナ禍で教員と生徒の関係性構築が難しくなる中、外国につながる生徒の抱えている問題が表面化せず、教員に強く認識されていないということが考えられる。

4. 2 コロナ禍によって縮小・消失する 学びの機会と居場所

外国につながる生徒たちは日本人生徒よりもコロナ禍の課題が少ないと考えられていた。しかし、下記に示すように、インタビューからは退学や長期にわたる欠席、連絡がつかないといった状況が生じていることが明らかになった。教員には強く意識されていないものの、コロナ禍の中で外国につながる生徒の学びの機会と居場所が消失・縮小していることを指摘できる。以下では、教員の語りから、外国につながる生徒の間にどのような状況が生じているのかを考察する。

① 収入減による経済的困難

コロナ禍によって生徒たちの間に経済的な困難が生じていることに言及した語りが 28 校中 7 校あった。定時制にはもともと家計を助けるためにアルバイトをしている生徒が多いが、コロナ禍によって自宅待機や解雇となり、収入が激減して困っている生徒たちがいることを教員は認識していた。また、保護者が飲食店経営者・従業者である生徒についても、経済的に厳しい状態にあることが語られた。外食産業はコロナの感染拡大によって最も影響を受けた業種のひとつである。近年、都立高校にネパール出身の生徒が急増しているが⁽³⁾、ネパール人の保護者はコックとして技能ビザで来日し、飲食店で働いているケースが多い。T11 校の教員は「あまり伝わってこないけど」と

言及しながら、ネパール出身の生徒が直面する困難を次のように語った。

やっぱりネパールの生徒とかはカレー屋さんが多いわけです。店を経営している親もいるし、店で働いている人もいます。で、コロナ禍で仕事が無くなって、お父さんがインドへ帰って。そうしたら「この間、交通事故に遭った」と言って、4月最初に2カ月くらい帰るという生徒も居ました。お金が大変だと思います。昨日の夜1時に携帯電話が鳴ったから、携帯電話を見たら、03の何とかで普通の電話番号だったけど、出たらインドの生徒で、間違っって私の所へかけたみたいで、何か横でお金のお話をしていました。それで、途中でその生徒も気が付いて、「何か困ってるんだったら、今日来て話をしよう。聞くよ」という話をしたけど大変だと思います。それはあまり伝わってこないけど、見ると大変な生徒は大変だと思います。

T16校の教員2名からも、ネパール出身生徒の家庭が経済的な困難に陥っていることが語られた。

—（外国につながる生徒に対して）何かコロナで課題だったりすることは…。

X：あんまり。

Y：コロナ禍で課題があったとすれば、ネパール料理屋をやっている家庭でお客さんが来なくてちょっと苦しいということで。「店をたたんで国に帰る」とか。なんかそんな話もなかった？

X：あります、あります。

「（コロナ禍の影響は）あんまり」という教員の回答からも、校内ではコロナ禍における外国につながる生徒の困難が深刻な課題として浮上し

ていないことがわかる。

SZ2校でも退学して母国に帰る生徒が数名出た。教員は「あまり詳細はわからないんですけども」と述べながら、その原因がコロナによる経済的困難によるものではないかと考えていた。

—中退が何名かいらっしゃるということで、コロナの影響なども挙げていただいたんですけども。これ具体的にどんなケースだったか教えてくださいませんか。

飲食業で生計を立ててる家庭が多いので、コロナの影響で仕事が無くなってしまったとか。そういう生徒が帰国したケースはありました。経営者としてやってる場合は、何とかやってる、みんな大変だけど何とかやってますみたいなふうに言うんですけども。雇われの飲食店の従業員の場合は、どうしてもクビになってしまったりとか、店に来なくていいって言われてしまったりとか。そういうことがどうやらあったみたいで、あまり詳細は分からないんですけども、家族で帰国することになりましたっていうことで帰国したケースはありました。

帰国に至らないまでも、コロナによる経済的困難を背景に、欠席が増えたり、退学するケースも報告されている。SZ1校の教員たちは、飲食店を経営するネパール出身の生徒たちが経済的に厳しい状況に陥り、家計を助けるためにアルバイトを増やす様子が見られると話した。その結果、学校にいられる時間が限られ、単位が必須ではない放課後の部活動や日本語の補習授業への欠席が目立つようになったと述べる。また、同校では、コロナの期間中に中国出身の生徒が退学していった。教員は「（生徒本人が）はっきりと言わないけど」、背後に経済的に厳しい状況があったので

はないかと推測している。

(退学した)ひとは多分、これ、コロナの影響だと思うんですけど、経済的な理由で働かざるを得なくなった。はっきりは言わないけど、多分そうだろうな。でも話を聞くと、この生徒は勉強はしたいんです。また学校に来たい。それは、先生、学校はどうすればいいかって聞いてきたりするし、勉強したいっていうので分かるんだけど。

このようにコロナ禍の中で、学習意欲の高い生徒が経済的な困窮を背景に退学せざるを得ない状況が生じていると考えられる。ただし、上記の語りにみられるように、教員は家庭の経済状況を生徒からはっきりと聞いて把握しているわけではない。退学や帰国の前に教員と生徒の間で十分な話し合いがもたれたわけではなく、教員は退学の背景に経済的事情が関与しているのではないかと推測するにとどまっていた。

② 感染症への不安による登校自粛と一時帰国

コロナウィルスへの感染を恐れて学校に来なくなるといふケースもあった。3校の教員が、外国につながる生徒の中でも特に中国出身の生徒は親や親族が中国のコロナ禍の感染状況に敏感だと話していた。日本の感染対策に不安を覚えて一時帰国をするケースや、親に言われて登校を自粛したり、学校行事や部活に出なかったりするケースが語られた。T2校の教員は「中国の子の行動に制約がかかっている」と述べる。

中国の子たちは、新型コロナウイルスが比較的怖いと。行事とかもコロナ禍の影響で、親が、「行かせられない」と言うのは往々にしてあります。(…)
あのときもそうでした。「3・11」の原発のときも

そうでしたけど。中国人が一斉に帰ったという。私は、あのときは現場にいましたが、ちょうど3年の担任で、卒業式を控えているけれど、卒業式に出ないで帰るか帰らないかというようなこともあったりしました。だから、そういったコロナ禍であつたりとか、原発もそうですけれども、過敏に反応しているのは中国系かなとは思います。だから、行事も、芸術鑑賞教室とかいって「じゃあ、外にそれを見に行こう」というときも、劇場に行くのが怖いからみんな欠席とか。

筆者が別の機会に中華学校で実施したインタビューでも、中国出身の保護者が母国の厳しい規制と比べて日本の感染対策の甘さを批判する声が多く聞かれた⁽⁴⁾。保護者が子どもの登校を制限する背景には学校からの情報が十分に伝わっておらず、安心感を得られていないことも関係するかもしれない。

③ 再入国拒否による母国足止め

コロナの感染拡大の前後で一時的に母国に帰った後、日本に再入国できず、登校できなかった事例について4校から具体的な回答を得た。

一時帰国の理由は、感染への不安のほか、コロナ禍による経済的困難、親族の病気や死亡などさまざまであった。コロナの感染状況が落ち着いたら日本に戻ってくる予定が、政府の水際対策によって再入国できなくなり、数か月間、母国に足止めされる事態が発生していた。その期間、かれらは現地の学校にも通わない状況が続いていた。

文部科学省は新型コロナウイルス感染症に対応した学校運営の在り方に関して、2020年6月にガイドラインを発出し、感染不安を含み、「ほかに手段がないなど、合理的な理由があると校長が判断する場合は」、登校しないケースを「出席停止・

忌引等の日数」として記録し、欠席とはしないことを定めた。都立高校でもこのガイドラインを受けて、母国に足止めされて登校できない生徒についても、基本的には出席停止扱いとしていることがインタビューで明らかになった。T16 校の教員は次のように話す。

ーコロナ禍の影響で帰って来られない生徒がいたという。

そうですね。でもみんな何か帰ってきて。それについては、いわゆる出席日数には考慮して、みんな進級しました。仕方がないことなので。(…)。
(日本に) 来ても(隔離期間の) 2 週間で欠席が増えるけども、当然、そういうのは考慮して。

他の学校でも、長期間の欠席を出席停止扱いとしたことが語られた。担任が生徒とメールで課題をやりとりし、校内で合意を図って取れる単位を確保していたケースも聞いた。「かなり大目にみた」ので、コロナ期間は生徒の退学や留年が例年より減ったという意見もあった。

一方、母国に足止めされて半年以上学校を欠席していた生徒が、再入国後に退学に至ったケースもあった。この話をしてくれた定時制高校の教員は教員歴が 30 年以上あり、外国につながる生徒に関わる経験も豊富に持っていた。同校には 20 人を越える外国につながる生徒が在籍したが、そうした生徒たちを組織的に指導・支援する委員会はなく、職員会議もない。教員は、「担任がある程度、自分の持っている生徒に関しては自由なことができるんですよ。だから、そこところがちょっとやっぱり問題かなと思ってる」と話した。そして、母国に足止めされて長期欠席した生徒の場合も、担任から十分な配慮がなく、退学になってしまったと語った。

今の 3 年生の生徒で、昨年(※筆者注：2020 年)の 3 月に家庭の事情でネパールに帰ったんですよ。で、再入国ができなくて 10 月の初めにやっと帰ってきたんですよ。私は全然教えてないから、その子のことは知ってるんですけど。で、担任がお父さんと相談して、もう退学させたんですよ。ところが同じく昨年、夏休みにパキスタンにいるお母さんが腕の骨を折ったからといって、パキスタンの子がお見舞いに行ったんですよ。これも再入国できなくて、帰ってきたのが 1 月の初めで。1 月の初めに帰ってきても、ホテル隔離があって自宅隔離もあってという形で、実際に授業に出られたのは 2 月なんですけど。それは担任が成績会議で何とかしてくれという形で、4 年生だったんですけど卒業できたんですよ。その 3 月にネパールに帰った子と、パキスタンに 7 月に帰った子は同じぐらい学校休んでるんですよ。それが片一方はちゃんと卒業できて、片一方は退学したっていうのは、やっぱり担任の考え方によるので。だから、学校全体としてのそういう仕組みがあればいいっていうのは、すごい思うんですけど。その 4 年生の子は、私教えてたから担任の先生ともいろいろ話を聞いたりして、ぜひ応援しましょうねっていう形でやったんですけど。その 3 年生の子の場合は、私は全然教えてなかったから。

ーちょっと関われなかった。

関われなかったですね。同じぐらい休んでも、片一方は卒業し、片一方は退学していったという形ですね。

この教員によると、卒業できたパキスタン出身の生徒の場合は「担任が最後まで職員会議で粘って卒業させた」という。対照的に、そうした担任

の配慮がなかったネパール出身の生徒は退学になってしまった。このように、長期欠席した生徒の学籍は保障されているわけではない。再入国できない生徒に関する配慮について行政から指導はなかったこともあり、上記のように教員や校長の裁量によって退学になる場合もみられた。

④ 部活動の停止

コロナ禍では感染対策として学校行事や部活動を縮小・休止せざるをえない事態となり、外国につながる生徒の居場所に大きな影響を与えたと思われる。近年、外国につながる生徒の居場所づくりとして、放課後の部活動を利用する実践がみられる（徳永ほか編 2023）。今回調査対象となった学校の中にも、母語や母文化を尊重した活動を取り入れながら、外国につながる生徒同士の連帯や他の日本人生徒や教員との交流を促進する目的の部活動を展開している事例があった。しかし、こうした活動はすべてコロナ禍で休止せざるをえなくなっていた。

SZ2 校では、教員が「外国につながる生徒が放課後集まれる場所」をつくりたいと考え、部活動を立ち上げていた。しかし、「コロナになってからほとんど活動できていない」と話す。

基本的には集まった子たちが何をしたいかでいろいろやろうよって言いながら、今までは上野動物園にみんなで رفتりとか、文化祭でみんなのそれぞれの国のダンスを踊ったりとかしてきたんですけども。本当はもっと外に出て、いろんなボランティア活動したりとか、インターンシップのようなことをしたりとかいろいろ本当はしたいとは思ってるんですが、今は全然できてない状況ですね。（…）実際コロナのせいもあったことと、放課後、私が多忙で全然部活ができなかつ

たりとかしたこともあって。コロナになってからほとんどそんなに活動はできてないですね。なので、あんまり部活がすごい居場所にできたかっていうと先週、卒業した子たちにとっては文化祭もやったし、楽しい思い出が多分いっぱいあると思うんですけど。今の 1, 2 年生は全然活動できてないので、そういう意味ではあまり居場所作りっていうのは、そんなにできてないかと思います。正直なところ。

コロナ禍で外国につながる生徒の居場所となっていた部活動が休止に追い込まれた事例は、高校でも聞いた。同校では、全生徒の 4 人に 1 人が外国につながる生徒である。人権教育の歴史が長い T9 校では、外国につながる生徒への支援体制づくりにも熱心にとりこんでいた。以下の教員からの説明にあるように、その部活は外国につながる生徒が集まり、交流できる居場所の役割を果たしていた。

朝鮮語の講師の先生が中心になってやっています。週 1 回ですが、それがこのコロナ禍で部活が中止になって、今年度に関しては、結構活動できていない状態です。

—普段はどういった内容をやっていて、どういった生徒がここに参加しますか。

外国にルーツがある生徒がすべて部員みたいな形で。

—任意で参加する。

そうです、任意で。全員が集まったらすごい大変なこともあります。でも、声をかけて「来週やるからね」とかと言って、来たら「最近はずどうなのか」と。学校にあんまり来ていなかったら、「どうしてるの?」とか。来る場合は大体何か悩みがあったり、仕事を見つけないかというものが

あるので、そこで仕事をどうするかとか、在留資格はどうなっているかとか、お互いの国によってもみんな違うので、それぞれのお互いの状況を話し合っているという感じです。

この説明からわかるように、部活動は教員が外国につながる生徒の生活や学習の困りごとについて相談に乗ったり、外国につながる生徒同士が気軽に悩みを相談し合い、連帯する場所として機能していた。しかし、コロナ禍で活動が中止になってしまったことにより、教員は外国につながる生徒の状況を詳しく知る機会がなくなった。生徒同士のつながりを作ることも難しくなってしまう、外国につながる生徒の学校への帰属感到少なからず影響を与えたと推測される。

5. コロナ禍における 外国につながる生徒への支援

では、コロナ禍の学校では、外国につながる生徒に対してどのような支援が行われていたのか、あるいは行われていなかったのか。インタビューから浮かびあがってきたのは、コロナ禍の中で、外国につながる生徒に対するケアと学習機会の保障が一層難しくなっている状況である。特に、①情報伝達、②長期欠席後の学習フォロー、③生徒の状況把握について教員からは課題が挙げられた。その一方で福祉的な視点からケアに取り組み、生徒の生活や健康状態を支える教員たちの実践も見出された。

5. 1 コロナ禍における支援の課題

① 情報伝達

一斉休校期間中、都立高校は休校や分散登校、感染対策、家庭学習の課題などに関する多くの情報を、ホームページやプリント経由で生徒とその

保護者に発信した。しかし、日本語力が不足する生徒や保護者のために、ルビを振ったり、多言語化に翻訳して発信できた高校はほとんどなかった（角田 2020）。図 2 に示したように、本調査のアンケートでも 62 校中 10 校の高校が、コロナ禍における「保護者への情報不足」を挙げている。T7 校の教員は、コロナ禍の中で外国につながる生徒や保護者が必要な情報を受け取っていない可能性に言及した。

（外国につながる生徒やその保護者に）どこまで（情報が）伝わっているかを把握しきれないということです。そうであるならば、都教委がそういう文書をしっかり作って各学校に下ろしてくれなければいけません、そういうことをしません。それは各学校の責任ではなく、大きい流れに関してはやはり都教委がやってくれないと学校は困ります。その学校固有の問題なら学校がやらなければいけません、学校固有の問題ではないところはやはり都教委レベルがしっかりやってくれないと学校はそこまで予算を持っていません。

本調査のアンケートからは、配布物の翻訳やルビふりを日常的に実施しているのは、外国につながる生徒が在籍している学校の 3 割程度であることがわかった。翻訳やルビふりを行う人材を雇用できる予算がつくわけではなく、教員自らが作業を行っていた。外国人保護者のために通訳を派遣してもらっている学校も 3 割にとどまった⁽⁵⁾。東京都には申請をすれば通訳を派遣する制度があるが、手続きが煩雑で使い勝手が悪いので利用していないという声をインタビューでは多く聞いた⁽⁶⁾。コロナ禍では重要な情報が外国につながる生徒の家庭に伝わっていなかったり、学校から出される課題について生徒が十分に理解でき

ていなかったりする事態が報告されているが(角田 2020, 田中 2021, 徳永 2023), その背景には多言語翻訳やルビふりといった支援を拡充できない制度的な課題があることを指摘できる。

② 長期欠席後の学習フォロー

先述のように、感染不安による登校自粛や母国足止めによる長期欠席は、「出席停止」とみなされ、欠席扱いとはならないケースがほとんどであった。しかし、実際に欠席した分の学習をフォローすることが容易ではないことが教員たちからは述べられた。T7 校の校長は欠席して抜けた分の学習の穴埋めをすることが大変になってきていると話した。

コロナの感染が不安だっていうことによる出席停止を認めているので、まだ認めているので、結構な数、コロナ不安、コロナ感染不安を理由に出席停止扱いになってる生徒、登校してない生徒がいるんですよ。相当な数いるんです。(…)、今の状況って出席停止がだいぶ長く続いているので、これはもしかすると、その子どもにとっては極めてよくないケースかもしれないですよ。この後、学校生活に戻ってこれるかかっていうですね。—出席停止の間は宿題か何かを自宅でやってっていう形で。

そうですね。出席停止だけでは履修が認められるだけなので、その教科の学習をしたっていう修得、単位が出るっていう修得まで保障するわけじゃないので。そこは必ず出席停止の扱いにするってことで履修は保障しますと。だけど、これだけの課題をしっかり取り組んでくれないと、あるいはオンラインで勉強してっていうことをちゃんと応じて、成果を出してくれないと成績がつかない、修得ができないってことは説明をしていますけ

どね。ただだんだん、そこができなくなってきつつありますかね。この2年半のコロナ禍、最初の頃はみんな必死にやりましたけど、だんだんやらなくなってきてるっていうか。だから、中には未履修になっちゃう子どもたちが始まってきますよね。

外国につながる生徒の場合、教員たちは長期欠席後の日本語力の向上を大きな課題として認識していた。同時に、コロナ禍で指導体制を十分整えられないという問題もあげられた。

T3 校では、日本語指導を担当していたネパール人の外部講師が、母国に一時帰国した後、再入国できず、授業を担当できないという状況が生じていた。また、T3 校の教員は前任校で外国につながる生徒の指導を担当しており、現在の勤務校でも日本語指導のしくみづくりに取りかかっていたと考えていた。その矢先、コロナで計画が頓挫したと話す。

やっぱりコロナも大きかったですよね。日本語指導をせっかくしてみようと思いました。管理職に無理を言うってできるかもしれない。でも、また休校になったり、その授業がなくなったり。—コロナの影響について、かなり大きかったとアンケートでお答えになって。

そうですね。コロナがなかったら、ここまでひどくなかったら、やれていたでしょうね。

このようにコロナ禍の不安定な状況は、学校において長期的な見通しを立てて新しい実践やしくみづくりに着手することを難しくした。感染対策上、外部の人材や NPO などの外部組織と連携することも容易ではなく、外国につながる生徒の学習機会を拡充することに困難が生じていた。

③ 生徒の状況把握

コロナ禍で教員が生徒に関わる機会が減り、外国につながる生徒の状況を十分に把握できていないことを先に述べた。中でも、一時帰国した外国につながる生徒たちに関して、「連絡がとれなくなった」という状況が複数の学校で発生していた。T6校の教員は、中国に一時帰国した生徒の行方がわからなくなっていると話した。

実際に、今、4年生で中国に帰っている子がいるんですけど、その親は日本には帰ってきているみたいですけど、なかなか連絡がつかなくて学校に登録している住所の所にはもういなかったりだとか。いなくて、不動産屋からの調べで、もう違う所に住んでいるんだとか。それで結局、生徒がどうなっているかも分からなくて、退学をするのか、そのまま続けるのかというのも全然分からないという子がいます。

—連絡が取れなくなってしまうている。

なかなか取れないです、はい。すごく困っています。確かに中国に帰ったのは間違いないですけど、そのあとがもう連絡がつかなくなりました。

T3校の教員も、もともと不登校傾向のあった中国出身の生徒が、一時帰国した後、「把握できない」状態になっていることを述べた。

今の1年生と2年生に中国から親の就労に従って来た男の子2人。1人は2年生の男の子ですが、去年、1年生のときも全く来ていません。どのくらい来たろう…1カ月も来なかったんじゃないだろうか。ただ、コロナが影響して中国に帰っているというような話になっていたので、特例として進級はしたんですよ。でも、2年生になっ

て、「来る、学校に行きます」と言いながら、なかなかやっぱり来られていない。コロナで入院していたという話もあるんですけども、把握できない。学校が把握しようとしていないのがあるんでしょうけれども、今は宙ぶらりんですね。

コロナ禍の中で休校や分散登校が実施されたことにより、教員は生徒と交流する機会が減り、生徒の状況を把握することに困難を覚えていた。生徒が母国に帰って学業が長期にわたって中断した場合は一層連絡がつきにくくなり、学籍はそのままでも登校してこない「宙ぶらりん」の状態になっていた。教員は生徒がどのような状況になっているのかを把握する必要があると感じているが、連絡を取る手段がなかったり、そもそも「学校が把握しようとしていない」こともあって、積極的な対応に出られないことが語られた。

5. 2 ケアの実践

大半の学校では、外国につながる生徒をコロナ禍の中で積極的に支援することはできていなかったが、生徒の経済的困窮やコロナ感染に関して寄り添ったケアを実践し、生徒を行政や医療サービスにつなげた学校も一部存在した。

たとえば、コロナ禍における補助金申請のための書類作成を行う学校があった。外国につながる生徒やその保護者は、言語や文化的障壁ゆえに、申請書の内容を理解し、求められる事項を日本語で書いて提出することが大きなハードルとなる。T11校では生徒4人に1人が外国につながる生徒であるが、インタビューに協力してくれた教員は「定時制は外国籍に限らず一人ひとりみる」という姿勢で、生徒への丁寧な指導や生徒に関する情報収集を普段から心がけていた。コロナ禍によって外国につながる生徒が経済的に厳しい状況に

陥っていることを生徒から聞き、補助金にかかわる申請書を一緒に準備したという。

—やっぱりコロナ禍の影響は・・・。

それは、親がなかなか収入を得られないとか。よく見るのは、社会福祉協議会の借り入れしたお金がコロナ禍で延長とか、あるいは免除になるという書類。そのインドの生徒もそれを持ってきて、「これ、どうやって書けばいいの?」とか、ほかの生徒も持ってきたりしますね。(…) 日本語のなかなか難しい漢字があって、分からないとか。「書類、あとこれが必要だよ」とか。

T13 校の教員たちも、コロナ以前から外国につながる生徒に寄り添った支援を様々な形で行っていた。たとえば就学支援金の申請書類などは、日本語力が不足する生徒のために一緒に区役所に取りに行き、聞き取りをしながら代筆するということをしていた。コロナ禍では発熱やコロナ感染した生徒たちの相談に乗り、病院や診療、自宅待機の情報を提供するようにした。対応にあたった教員は次のように語る。

コロナにかかった生徒がいたんですけど、それが学校の保健室で、発熱したとき体温測ったら 37 度 5 分だったんです。これはもう帰って病院に行ったほうがいいということで、下校させたんですよ。ただ、母子家庭なので、お母さんもしかしたら濃厚接触者かもしれないのに働きに行ってるわけですよね。で、病院に連れていけないんですよ。で、その子が不安だって言うから、私、X 区の住人じゃないんですけど、東京都のホームページで診てくれそうな所で、どこが近いかもよく分かんなかったんですけど、ここなら診てくれるんじゃないかって言って、教えて。それからまた保険証

がどこにあるか分かんないっていう騒ぎになって、それでまた 2, 3 日かかって。結局、10 日ぐらいしてやっと病院に行って、PCR 検査を受けたんですよ。保健所から連絡が来たのが 4 日後なんです。それがショートメールで来て。ショートメールに何て書いてあるか分かんないということで、「先生、何て書いてあるか」と。私も電話口だから、見ているわけじゃないから。「10 って書いてあるんだけど」って言うから「じゃあ、保健所からショートメールが来て、10 日したら学校来ていいってことじゃないの」とか言って、適当なことと言って。結局 1 カ月ぐらい休みましたけど。

この事例からは、病気の子どもが親を頼ることができていない状況が見いだせる。推測にとどまるが、その背景には仕事で忙しくて親が子どもの面倒を見る時間がないことや、日本の医療制度や感染症ガイドラインを理解することが言語的・文化的な壁によって難しいなどの事情があるのかもしれない。そのような子どもにとって、コロナ禍のような非常時の支えとなったのは学校の教員であったと考えられる。インタビューに協力してくれた教員は、外国につながる生徒の生活や命を守る支援が「かれらが日本で生活していくための最小限のこと」とであると話す。ここには福祉的なケアの視点が見いだせる。

コロナ禍で外国につながる生徒に対してこうしたケアを実践できた学校では、コロナ以前から生徒ひとりひとりとの丁寧なやりとりの中で、かれらが置かれた状況をきめ細やかに把握しようとする試みがなされていた。ただし、多忙な教員ができることには限りがある。生徒に状況を話してもらい、寄り添った支援をするためには、生徒の母語や母文化の知識も必要になる。この点につ

いて、SZ1 校の教員は、東京都の多文化共生スクールコーディネーター制度によって派遣される、コーディネーターの存在意義を強調した。この制度は 2020 年から試行的に 2 年間実施され、都の予算で外国人特別枠のある 4 校に、外国につながる生徒に関する専門的な知識をもった外部人材を派遣し、支援にあたるというものであった⁽⁷⁾。SZ1 校ではコーディネーターが定期的に来校して生徒との関係をつくり、面談を通じて生徒の情報を収集し、教員と共有するようなくみづくりができていた。

本校の(多文化共生スクールコーディネーターの)場合は、日本語指導をしてくださってる X 市民団体の方に来てもらっていて、その方に基本的には学期に 1 回ぐらいずつの割合で面談をしてもらってる。その中でわかってくる。「斜めの関係」っていうんですかね。そのコーディネーターの先生には別になんか言ったとしても、そこで成績が下がるわけでもないし、単位が取れたりそういうのはないので、割といろんなことを話してくれる。友達ではなく大人なので、ちょっと言えるかなっていうの。あと、来てくださってる方の引き出す力っていうんですか、その質がものすごく高いから。そういう情報がすごく貴重でしたね。

この高校では、コーディネーターを通じて生徒の情報を入手し、生徒がコロナ禍で登校してこない事情について教員が理解を深めることができていた。外部の専門人材を活用することで生徒に関する有益な情報を教員同士が共有し、生徒に寄り添った支援に結びつく可能性を示唆している。

6. 結語

コロナ禍以前から、強い同化圧力のもとで外

国につながる生徒の家庭環境や移動の背景が不可視化され、かれらのニーズに対する配慮がなされていないことが指摘されてきた(恒吉・額賀 2021)。本稿は、コロナ禍の中で外国につながる生徒たちの教育機会や居場所が縮小・消失していること、それにもかかわらず、その困難がマジョリティの立場にたつ日本人教員の視点からは見えにくく、学校からの支援を十分に受けられていない状況を明らかにした。

海外の調査では、コロナ禍の悪影響は社会的に脆弱な生徒に最も強く表れたことが指摘されてきた(OECD 2020, 額賀・高橋 2021)。本稿では、日本国内の外国につながる生徒に特徴的な影響として、雇用悪化による経済的困難、保護者とエスニック・コミュニティ内の感染症への不安による登校自粛と一時帰国、再入国拒否による母国足止め、特別な居場所となってきた部活動の停止などがあることを明らかにした。生徒本人の意思ではどうにもならない事態が、かれらの教育機会と居場所の縮小・消失に結びついていた。

こうした状況について教員は断片的に情報を得ていたが、積極的な対応に当たることはできていなかった。インタビューでは、コロナ禍での保護者と生徒への情報伝達、長期欠席後の学習フォロー、生徒の状況把握についての課題があげられた。日本語指導の拡充や部活を通じた居場所づくりも、コロナ禍で実践できなくなっていた。

Primdahl et al (2021)は、コロナ禍で長期にわたってオンライン授業が続き、教員と生徒が直接交流できる空間がなくなったために、教員が生徒に寄り添ってケアすることが非常に難しくなったことを、デンマークの移民・難民生徒の状況を事例に指摘している。日本の場合は比較的早い段階で学校が再開されたものの、感染症対策に伴う教員の多忙化や、部活動・学校行事の縮小・中止

が続いたことによって、生徒一人一人に対する教員のケアのまなざしと実践が後退しているといえる。コロナ以前から不可視化される傾向にあった外国につながる生徒たちの状況把握はより一層難しくなっていることが明らかになった。

その一方で、コロナ以前より福祉的な視点からケアを実践していた学校が、コロナ禍で生徒の声を拾い、医療や行政のサービスにつないでいく様子もみられた。コロナ禍を通じて、公教育が教育機会とともに、とりわけ脆弱な層に福祉的サービスを提供する役割を担ってきたことがあらためて浮き彫りにされる。外国につながる生徒を社会に包摂していくためには、ケアのまなざしと実践をくみこんだ学校づくり（柏木 2020）を構想していく必要がある。その実現のためには、本稿でみたように外国につながる生徒に関する専門知識をもった外部人材を積極的に学校内に位置づけ、教員の負担軽減を視野にいれながら、効果的な連携を図っていくことが求められる。

最後に、外国につながる生徒の状況把握ができないという事態については、個々の学校ではなく、行政が責任をもって実態調査を行う仕組みを整えることが期待される。この点でも、生徒の母語や母文化に精通した専門人材の役割は大きい。母語や母文化に配慮した丁寧な聞き取りを生徒と保護者に行う体制を整えることで、かれらの状況とニーズを把握し、必要な支援へとつなげていく可能性が開けるだろう。

【注】

（１）プロジェクトのメンバーは本稿の執筆者である額賀美紗子と金侖貞のほか、三浦綾希子（中京大学）、高橋史子（東京大学）、徳永智子（筑波大学）、布川あゆみ（東京外国語大学）、サポートセンター事業へと発展し、在京枠校 8 校

角田仁（町田高校定時制）の 7 名である。アンケートの結果は、『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—』（2022 年 10 月発行）に共同でまとめた。報告書は <https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/reports/> より入手可能。本稿のアンケート分析の部分は、同報告書に収められている章の一部を加筆修正した。

（２）調査を実施した 2021、22 年度には、東京都には在京外国人生徒対象入試を導入している学校（「在京枠」）が 8 校あり、4 月の入試定員は全校合わせて 150 人であった（9 月入学定員 25 人を合わせると 175 人）。9 年間の義務教育相当課程を修了した外国籍者が対象の入試で、日本の中学校を卒業した場合は来日 3 年以内の者に限る。

（３）上記報告書 22 頁を参照。文科省は日本語指導が必要な生徒の母語としてネパール語を質問紙の回答欄に設けていないが、われわれの調査では日本語指導が必要な生徒の 35.7% (440 名中 157 名) の母語がネパール語であり、ネパール出身生徒が都立高校に多く在籍することがわかった。

（４）2020 年 3 月 31 日、X 中華学校教員との電話のやりとりにもとづく情報。

（５）上記報告書 75—81 頁を参照。

（６）東京都教育委員会は、2023 年度から在京枠校に限らずすべての高校が「多文化スクールサポートセンター事業」の対象となることを決定し、サポートセンターの事業主が通訳者や翻訳者などを各学校に選定・紹介できる仕組みを導入した。外国につながる生徒の学習環境整備のための外部人材活用が期待される。

（７）本事業は 2022 年度に多文化共生スクールすべてに、日本語指導等に関する専門知識をもつ

多文化共生スクールサポーターが派遣されることになった。派遣は在京枠校のみに限られるため、今後は対象校を在京枠校以外にも拡大していくことが課題である。

【引用文献】

安里和晃(2020).「コロナ禍における質的調査と権利擁護－外国人住民を対象とした生活実態調査を事例として」『京都社会学年報』28: 29－53 頁.

有井優太, 今村健大, 岩堀翔太, 小俣海斗, 渡邊裕哉, 浅井幸子 (2020).「コロナ禍における教師の心理状態並びに実態認識に関する調査報告書＜速報版＞」 Retrieved from <https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2020/05/965e1a8b62a673bef45d1042e6ec0030.pdf> (2023. 4. 1 アクセス).

判勇雅・丹内周子・辻岡夏彦(2021).「新型コロナウイルス感染症に伴う休耕期間が高校生の感情に及ぼす影響の一考察－生徒の分析を通して－」『高校教育研究』72:19－24 頁.
ディスコ (2020).「高校教員に尋ねた新型コロナウイルスによる進路指導への影響」 Retrieved from https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2020/11/shinroshido_2020.pdf (2023. 4. 1 アクセス).

柏木智子 (2020).『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり－カリキュラム・学習環境・地域との連携から考える』明石書店.

国立青少年教育振興機構 (2022).『コロナ禍を経験した高校生との生活と意識に関する調査報告書』. Retrieved from <https://www.niye.go.jp/files/items/7405/File/zentai.pdf> (2023. 4. 1 アクセス).

日本財団・三菱UFJリサーチ&コンサルティング (2021).『コロナ禍が教育格差にもた

らす影響調査－調査レポート－』.

Retrieved from https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2021/06/new_pr_20210629.pdf (2023. 4. 1 アクセス).

額賀美紗子・高橋史子(2021).「コロナ危機と教育格差の拡大－米英の状況からみるマイノリティの教育機会と公教育の役割再考－」『異文化間教育』54:1－18 頁.

OECD (2020). *What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children? OECD Policy Responses to Coronavirus.*

Primdahl, N.L., A.S. Borsch, S.S. Jervelund, Derluyn, I, and Skovdal, M. (2021). “ ‘It’ s difficult to help when I am not sitting next to them’ : How Covid-19 school closure interrupted teachers’ care for newly arrived migrant refugee learners in Denmark.” *Vulnerable Children and Youth Studies*, 16(1):75-85.

鈴木江理子編(2021).『アンダーコロナの移民たち－日本社会の脆弱性があらわれた場所』明石書店.

多喜弘文・松岡亮二(2020).「新型コロナウイルス禍におけるオンライン教育と機会の不平等－内閣府調査の個票データを用いた分析から－ (プレスリリース資料)」.

田中宝紀 (2021).「学びとつながりの危機－外国にルーツをもつ子どもの多様性を受け止める」鈴木江理子編『アンダーコロナの移民たち－日本社会の脆弱性があらわれた場所』明石書店, 176－191 頁.

徳永智子・角田仁・海老原周子編 (2023).『外国につながる若者をつくる多文化共生の未来－協働によるエンパワメントとアドボカシ

- ー』明石書店, 139－156 頁.
- 東洋館出版社編 (2020). 『ポスト・コロナショックの学校で教師が考えておきたいこと』東洋館出版社.
- 恒吉僚子・額賀美紗子 (2021). 『新グローバル時代に挑む日本の教育－多文化社会を考える比較教育学の視座』東京大学出版会.
- 角田仁 (2020). 「外国につながる高校生の困難」『社会運動(コロナ下のマイノリティ)』440: 91-107 頁.
- 上野雄己・日高一郎・福留東土 (2022). 「コロナ禍における中高生の生活の変化－都内中等教育学校を対象としたパネル調査から見えてくるもの－」
https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/db_wp/
(2023. 4. 1 アクセス).
- UNESCO (2021). *What's next? Lessons on education recovery: findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 pandemic*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117> (2023. 4. 1 アクセス).

Ⅳ グッドプラクティス事例

第Ⅳ部ではインタビューに応じてくれた高校のうち、いくつかの学校のとりくみをグッドプラクティス事例として紹介する。在京枠校 6 校（2022 年時点）と定時制高校 4 校の合計 10 校をここでは取り上げる。インタビューの結果と学校の HP などを参考にし、基本情報とスローガン・教育目標、学校の特色、外国につながる生徒の状況、受け入れ体制、カリキュラムと指導上の工夫、進路とキャリア支援、多様性理解とインクルーシブなとりくみ、今後の展望についてまとめた。内容については各学校に事前に確認してもらい、修正があれば修正をしてもらっている。1 校については学校側の要望をふまえ、匿名で掲載している。なお、いずれの事例も調査を行った 2022 年時点の情報をもとにしているが、2023 年時点の情報が追記されている事例もあることに留意されたい。

10 校のとりくみを概観すると、外国につながる生徒の在籍人数にかかわらず、委員会・分掌を設置し、学校全体として生徒一人ひとりの背景・状況を把握しようとしている学校が多いことがわかる。委員会・分掌の設置は、学校として外国につながる生徒の抱える課題を把握し、かれらに対する支援を継続的に行う上で非常に重要である。また、こうした委員会・分掌に所属している教員が中心となり、外部人材との連携を積極的に行っていることも 10 校の共通性として指摘できる。外国につながる生徒が直面する課題は多岐にわたるため、学校教員だけでは対応できないことも多い。そのため、ユースソーシャルワーカーやスクールカウンセラー、多文化共生スクールサポーター（多文化共生スクールコーディネーター）、NPO や大学、通訳、弁護士など様々な分野の外部人材と連携し、かれらの専門知識を活用することが必要となる。また、こうした外部人材との連携はきめ細やかな日本語指導、教科指導、進路指導を可能にしていた。さらに、その形態は学校によって異なるが、外国につながる生徒の居場所づくりを積極的に行っていることもグッドプラクティス事例校の特徴として挙げることができるだろう。かれらが学校に安心して通い続けるためにも学校内に居場所をつくることは重要なとりくみであるといえる。

このように外国につながる生徒の教育に積極的にとりくんでいるグッドプラクティス事例校だが、各学校の今後の展望をみると、より手厚い支援を実施するためにはいくつかの課題があることも浮かび上がる。多くの学校が課題として挙げているのが人員不足である。今後、高校に在籍する外国につながる生徒の人数は増加することが予想されるが、かれらに対する支援を丁寧に行うためには、教員の加配、通訳や多文化共生スクールサポーターの常駐などが必要となってくるだろう。また、外国につながる生徒の教育に関する知識を得るための研修や教員間、学校間の連携の必要性について言及する学校も多かったことも共通性として指摘しておきたい。

グッドプラクティス事例には、外国につながる生徒の教育を行う上で効果的な工夫が多く詰まっている。様々な課題に日々直面しつつも、外国につながる生徒一人ひとりを支えようとする各学校のとりくみをご覧いただければと思う。

飛鳥高等学校

英語教育・共生力

課程・学科：全日制（単位制）

所在地：東京都北区

全校生徒数：659 人

外国につながる生徒の数：3 割程度

日本語指導が必要な生徒：在京枠生徒については把握

在京外国人生徒のための入試：あり 募集人数 20 名（4 月）、3 名（9 月）

学校の特徴

「英語の飛鳥」として開校以来、英語教育と国際理解教育に力を入れている。国語・数学・英語では少人数制や習熟度別授業を取り入れている。国際社会ですこやかにたくましく生き抜く基礎・基本を培うことを目標に、多様な背景を持つ人々とより良い社会をつくることができる「共生力」や、自己を表現し、課題を解決することができる「表現力」、そして自分自身の個性を見つけ、伸ばすことに取り組む「未来をつくる力」を育成することを目指している。ユネスコ・スクールの認定を申請中であり、アメリカやフランスの協定校との交流も行われている。また、日本の伝統文化を学ぶことができるほか、スペイン語やフランス語、中国語などが学べることも特色の一つである。スポーツ特別強化校の指定を受けている女子サッカー部をはじめ、学校行事や部活動も盛んである。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 外国につながる生徒は生徒全体のおよそ 3 割程度と推測されている。4 月の在京枠で入学した生徒は 20 名で、国籍は多い順に中国 9 名、フィリピン 6 名、ネパール 3 名、アメリカ 1 名、ミャンマー 1 名。在京枠ではなく一般入試で入学する生徒のなかに、外国につながる生徒もいるが正確な数は把握していない。
- ・ 以前は中国の生徒が多かったが、最近ネパールの生徒が増えてきている。来日して 2 年以内の生徒が多い。
- ・ 保護者が経営者であるなど比較的経済的に余裕があり、かつ教育熱心な家庭の生徒が多い。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 4 日

- ・ 同じ国出身の生徒でグループを形成することもあるが、特に部活動においては日本人生徒と友人関係ができています。
- ・ 学力については有名大学に進学する層と、授業になかなかついていけない層に 2 極化しています。
- ・ 大学進学に関して外国につながる生徒特有の課題は見られない。日本語を習得してしまえば、学力に大きな問題はない。特に、保護者が教育熱心なため、進路においても問題が生じることはほとんどない。

■ 受け入れ体制

在京枠入試：

在京枠入試については、入試に関わる分掌が担当。小論文では日本語か英語を選択して回答することができる。また、問題文も日本語、日本語ルビ付き、英語の 3 種類から選ぶことができる。

教務部：

教務部が在京生の日本語教育等、学習環境整備を行っている。教務部担当教員 1 名と副校長が在京生の支援に関する外部連携を担っている。

外国につながる生徒の把握：

在京生には入学時に国籍や在留資格を書類に記入してもらっている。一般入試で入学した生徒に同じ書類を配布することはないが、日常的なやりとりのなかで、生徒に外国につながりがあることがわかってくると、担任が聞き取りを行うこともある。

■ カリキュラムと指導上の工夫

日本語指導：

在京枠の生徒および日本語指導を希望する生徒を対象に、認定 NPO 法人多文化共生センター東京と明海大学の協力を得て、7・8 限に「日本語」の授業を実施し単位取得が可能になっている。以前は取り出し授業にしていたが、取り出し授業にすると必修授業に支障が出るため、2022 年度より 7・8 限に実施することになった。生徒はプレイスメントテストを受け、レベル別に 4 クラスに分かれて受講している。教務部の教員のうち 1 名と副校長が外部連携を担っている。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 4 日

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

国際理解教育：

ベトナム等への修学旅行、フランス、アメリカの姉妹校と国際交流をしてきたが、コロナ禍で継続が難しくなった。オンラインでの交流には限界があるため、外国につながりのある生徒の語学力を活かして、地域の防災教育を進める方向にシフトしている。防災教育研究指定校になっている。

部活動：

サッカーやバスケットボールのスポーツ推薦入試があるなど、部活動が盛んな学校であり、学校生活に前向きな生徒が多い。部活動が居場所づくりの役割を果たしている。

■ 今後の展望

- ・ 次年度（2023 年度）からの特別の教育課程の導入に伴い、「日本語」の授業を単位化できるようになった一方で、個別指導計画を教員が作ることになり、今後どのように運用していくのか検討している。
- ・ コロナ禍において海外の協定校との交流に難しさを感じている。現在進めている多文化共生を意識した地域の防災教育を含め、今後、どのように国際理解教育を進めていくかを検討している。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 4 日

杉並総合高等学校

志を世界に繋ごう 自己実現・国際人・生涯学習

課程・学科： 全日制（単位制）・総合学科

所在地：東京都杉並区

全校生徒数：691 人

外国につながる生徒の数：31 名

日本語指導が必要な生徒：24 名

在京外国人生徒のための入試：あり（2020 年度より） 募集人数 20 名

学校の特徴

「選択することと体験することを通じて、力を伸ばす」ことを掲げ、一人一人の生徒が自分の興味、関心、進路希望に応じて科目を選択し、自分だけの時間割で学習を進めることができる。ユネスコスクールとして国際理解教育に力を入れ、グローバルに活躍できる人材の育成をめざしている。オーストラリア、台湾、韓国の学校との国際交流の機会が設けられ、英語のほかに、1 年次の選択必修科目として中国語もしくは韓国語の授業を履修することになっている。全体の 7 割が女子生徒。「文化・スポーツ等特別推薦」入試を実施していて、高い部活動実績をあげている。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 2023 年 4 月時点で、外国籍生徒 31 名の国籍は多い順に中国 11 名、ネパール 12 名、ベトナム 3 名、複数国 1 名のほか、韓国/朝鮮、台湾、モンゴル、トルコが 1 名ずつ。日本の公立中学校出身者が 20 名、海外の中学校出身者が 10 名、日本の外国人学校出身者が 1 名となっている。31 名中 2 名のみが一般入試で、そのほかは在京枠を利用して入学している。
- ・ ダブルの生徒もクラスに 1～2 名在籍しているが、日本語指導は必要ない。
- ・ 経済的に厳しく、家計を助けるためにアルバイトに従事する生徒が多い。
- ・ 日本語力・学力はさまざま。日本人生徒より優秀な生徒も数名いて、大学進学への意欲が高い。一方、不登校になる生徒もいる。在京枠導入 1 年目は外国の学校出身者が多く、日本語力が特に不足していた。ネパール出身、中東出身、一部の中国の生徒は英語がよくできる。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 16 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 17 日

- ・ 日本人の生徒が日本語のわからない生徒をサポートする様子がみられる。日本人生徒の中に入っていった親しい関係を築いている者もいれば、同国出身者で固まる生徒たちもいる。

■ 受け入れ体制

在京委員会の設置：

校長・副校長・学年主任・各学年の在京担当（各学年 1 名）・教務主任・教務部在京担当（2 名）から構成される。在京担当教員を中心に受け入れと支援にあたる体制を整備している。

外部人材の活用：

2020 年度から 3 年間、認定 NPO 法人多文化共生センター東京から多文化共生スクールコーディネーター、連携している東京外国語大学から日本語講師が派遣され、専門的な視点から外国につながる生徒の日本語指導や学習支援が行われていた。2022 年度で 3 年間の東京外国語大学の日本語指導パイロット校事業は終了したため、2023 年度からは取り出し授業は国語科の専任教員＋日本語の時間講師が担当している。

外国につながる生徒の把握：

在京生には入試時に願書と共にパーソナルヒストリーを提出してもらい、国籍、在留資格、学校歴、家庭言語、受験時の選択言語などの情報を把握している。ただし空欄も多いので、入学後に在京担当教員やコーディネーターが聞き取りを行い、情報を収集している。また入学前の新入生説明会で、教務部在京担当と国語科が日本語プレースメントテスト（筆記・面接）を実施し、日本語指導の必要性を判断している。これらの情報は一覧表にし、職員会議で共有している。

■ カリキュラムと指導上の工夫

国語科の個別取り出し指導：

入学前の日本語プレースメントテストで日本語指導が必要とされた生徒に対して、日本語レベル（3 段階）に合わせて国語科の個別取り出し指導を行っている。一般入試で入学した外国につながる生徒も日本語力が不足する場合は対象になる。通常の授業に参加できる程度の日本語力及び学年相当の国語力を身に着けることを目的に、1 年生は週 5 コマ（1 コマ 50 分、対象科目は「現代の国語」「言語文化」「日本語基礎」）が必修となっている。2・3 年次は選択科目として「日本語Ⅰ・Ⅱ」を履修できる。2020～22 年度は、東京外国語大学と連携し、大学から派遣される日本語講師が授業案や教材作成および指導にあたった。在籍クラスでの

ヒアリング実施：2022 年 8 月 16 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 17 日

発表に活かせるような課題を設定するなど、一般生徒とのコミュニケーションのきっかけづくりも意識した指導を行っている。

放課後の個別指導：

週 2 回、教務部在京担当教員と多文化共生センター東京のコーディネーター、日本語講師とのチームティーチングで実施している。「日本語実践Ⅰ」として単位取得できる（但し、卒業単位には含まず）。日本語能力試験前には受験予定の希望者に限って集中的に日本語指導も行っている。

ルビふり：

定期考査や課題テスト、授業内の配布物や教室掲示物等の漢字やカタカナに、可能なかぎりひらがなでルビを振っている。

定期考査前の勉強会：

主に 1 年生を対象に、定期考査前の放課後に 5 日間の勉強会を開催している。多文化共生コーディネーターのほか、多文化共生センター東京から派遣されるサポーターが学習支援にあたっている。

通訳アプリの使用：

簡単な指示などを通訳アプリ（VoiceTra など）を使って生徒に伝えることがある。

■ 進路とキャリア支援

外国につながる生徒の進路ガイダンスに引率：

都内各地で開催される外国につながる生徒のための進路ガイダンスを告知し、1～3 年次の希望者を引率している。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

保護者の学校参加をサポート：

学校全体の保護者会に合わせて、在京卒生の外国人保護者のみを対象にした保護者会を開催している。保護者面談では、学校の独立予算で通訳を手配している。通訳者は多文化共生センター東京に紹介を依頼したり、学校独自のルートで探し、ネパール、中国語については固定の通訳者がいる。配布物にはルビをふる。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 16 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 17 日

国際理解教育と外国語学習：

国際交流リーディング校、海外学校間交流推進校、ユネスコスクールとして、オーストラリア、台湾、韓国的高校と活発に交流している。コロナ禍でも 1 年次から韓国語か中国語を選択して授業を履修できる。

多文化共生教育：

2022 年度 9 月の文化祭では、各クラスの国際交流委員が 6 グループに分かれて在京外国人生徒にインタビューを行い、展示発表を行った。また、3 学期からは放課後の「日本語実践 I」の授業に会話練習のボランティアとして 2 年次生 4 名が参加するようになり、次年度の在京外国人生徒の新入生歓迎会の準備も手伝いに来るなど、自主的に関わってくれるようになっている。

■ 今後の展望

- ・ 3 年間の試行期間で実施していた東京外国語大学との連携が終了するため、派遣講師からノウハウを引き継ぎ、受け入れ体制や日本語指導の方法を学校全体で再構築していく。
- ・ 外国につながる生徒のキャリアパスがまだ明確ではないので、今後は在京委員会に進路部の教員を位置づけることも視野にいれながら、外国につながる生徒の進路を保障する校内体制を拡充することを検討している。日本の進路選択のしくみについて理解していない生徒が多いので、分かりやすく説明する必要がある。
- ・ 外国人保護者会を設けたものの、出席率があまり高くない。保護者は仕事で忙しく、日本語でのコミュニケーションにも不慣れであることを考慮して、連絡方法や開催曜日など、参加してもらうための工夫を考える必要がある。
- ・ 外国につながる生徒の居場所として図書室の活用を検討している。生徒たちに受け入れられているという実感をもってもらうためにも、やさしい日本語で書かれた本や、生徒たちの母語で書かれた書籍を増やすことも重要である。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 16 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 17 日

田柄高等学校

TAGARA から世界へ！TAGARA から未来へ！

課程・学科：全日制・普通科

所在地：東京都練馬区

全校生徒数：498 人※（2021 年 5 月時点）

外国人生徒数：111 名

日本語指導が必要な生徒：79 名

在京外国人生徒のための入試：あり（2021 年度より） 募集人数 20 名

学校の特徴

東京都教育委員会指定の「重点支援アドバンス校」や「学力向上推進事業（校内寺子屋）」の取り組みを進めており¹、日本の伝統・文化や国際理解教育にも力を入れている。グローバル化・多様化が進む中で「多角的なものの見方や考え方」をもつ生徒の育成を目指す。外国につながる生徒が約 2 割在籍している。2022 年度から、これまでの外国文化コースの特徴を含めた新しい普通科高校になった。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 在京枠で 2021 年度に入学生徒の国籍は多い順にネパール 9 名、中国 6 名、フィリピン 4 名。在京枠以外で入学する外国につながる生徒も多くいる。
- ・ 外国籍生徒 98 名の国籍は多い順に、ネパール 43 名、中国 29 名、フィリピン 16 名、ベトナム 3 名、バングラディッシュ 3 名、ミャンマー 2 名、コロンビア 1 名、リベリア

¹ 調査時の「重点支援アドバンス校」事業は終了し、2024 年度現在は東京都から「スキルアップ推進校」および「日本語指導推進校」に指定されている。

スキルアップ推進校：「使える英語力や社会人として必要なデジタルスキル、職場体験を通したビジネスマナーやコミュニケーションスキルなど、実社会や進学先等で役立つ実践的なスキルの習得を支援する学校」

日本語指導推進校：「日本語指導が必要な生徒が、日本語の能力や学力等、生活や教科等の授業を理解するために必要な力を身に付けられるよう「日本語指導推進ガイドライン」を活用した日本語指導を実施する学校」

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/high_school/setsume1 を参照

ヒアリング実施：2022 年 8 月 12 日・25 日

追加の情報提供：2025 年 3 月 4 日

1 名。生徒の国籍や在留資格は大まかに把握している。

- ・ 外国につながる日本国籍の生徒は 13 名。親の出身国は、フィリピン 5 名、中国 4 名、ルーマニア 2 名、アメリカ 1 名、イタリア 1 名。
- ・ 在京枠で入学した外国につながる生徒は、進学が多い傾向。

■ 受け入れ体制

在京支援チームや多文化共生ワーキンググループの設置：

在京支援チームや多文化共生ワーキンググループをつくり、多様な分掌の教員が入り、外国につながる生徒の支援にあたっている。

外部人材の活用：

認定 NPO 法人多文化共生センター東京から多文化共生スクールコーディネーターが 7 名派遣され、日本語指導にあたっている²。

外国につながる生徒の把握：

在京生は入学時に生徒相談票に記入してもらい、国籍や在留資格などを把握している。在京枠以外の生徒は、日常生活や担任との面談などで把握している。

■ カリキュラムと指導上の工夫

国語と社会の習熟度別クラス：

1、2 年生は国語と社会で習熟度別クラスを行っている。

学校設定科目の日本語の授業：

在京枠で入学し、1 年生の時に放課後日本語支援を受けていた 2 年生の希望者を対象に、学校設定科目として日本語の選択科目の授業を行っている。

放課後の個別指導：

国語と社会の習熟度別で B クラスの 1 年生を対象に、放課後の日本語指導を行っている。在京枠で入学した生徒以外にも受講できるようにしている。自身の日本語レベルを理解し、就職

² 2024 年度現在、多文化共生センター東京との連携は終了している。TEPRO と連携し、IWC 国際市民の会の複数の日本語指導者による日本語指導をおこなっている。

にもつながるので、日本語能力試験の N2 取得を目指して指導をしている。

ルビふり：

テストや課題、プリント、保護者へのお便りには、ほとんどルビをふっている。

校内寺子屋：

中退防止対策として、外部講師を呼んで校内寺子屋（学力向上研究校指定）を開いている。
定期考査前などに補習を行っている。

■ 進路とキャリア支援

在留資格についての校内研修会：

在留資格に関する校内研修を行っている。

資格取得を目指す指導：

進路指導の中で、就職するときに有利になるよう、英検や TOEIC、日本語能力試験などの資格を取得するよう伝えている。

在留資格の把握：

在留資格はプライベートなことでもあるので、生徒全員に対して在留資格によって就職の制限があることを伝えて、生徒の理解を深めている。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

多文化な環境：

外国につながる生徒が多く在籍しており、いながらにして多文化な環境がある。同じ言語を話す生徒たちが集まり、休み時間などは様々な言語が飛び交う多文化な場になる。生徒同士で通訳をして、安心できる環境がつけられている。

授業での大学生との交流：

総合の時間などを使い、外国籍の大学生による出前授業や大学生との交流を行っている。

ヒアリング実施：2022 年 8 月 12 日・25 日

追加の情報提供：2025 年 3 月 4 日

■ 今後の展望

- ・ 様々な課題を抱えている外国につながる生徒がいるので、生徒の母語が理解でき、寄り添える教員や支援者がいると良い。
- ・ 精神的に厳しい状況にある生徒もいるので、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーなど、生徒のケアができる外部スタッフが学校内に常駐していることが望ましい。すぐ生徒の話を聞いてあげられる環境をつくりたい。
- ・ 学校の中にある多様性を活かすためにも、多文化理解や異文化理解の授業やプログラムをつくることが期待される。担任の先生がホームルームで行うのではなく、学校全体で取り組み、多文化共生を進めたい。
- ・ ルビふりをして、大きな声でゆっくり話す丁寧な授業をすると、一部の生徒から「小学校に戻ったみたい」という声が聴かれ、レベルをどこに設定するのか判断が難しい。
- ・ 日本語ゼロで高校の授業についていくのは難しいため、日本語初学者が高校に入学する前に日本語を学べる学校があると良い。

ヒアリング実施：2022年8月12日・25日

追加の情報提供：2025年3月4日

府中西高等学校

府西で学んで鍛え、明日の自分を切り開け

課程・学科：全日制（単位制）・普通科

所在地：東京都府中市

全校生徒数：890 人

外国につながる生徒の数：55 名 ※2021 年度学校案内パンフレット

日本語指導が必要な生徒：55 名

在京外国人生徒のための入試：あり（2017 年度より、募集人数 15 名でスタート）

現在の募集人数 20 名

学校の特徴

「生徒が安心して学び、家庭・地域と共に育つ学校」を目指し、①伸びる学習指導、②かなう進路指導、③安心の生活指導、④燃える学校行事、⑤輝く部活動 を特色としている。大学進学を中心に、専門学校への進学を希望する生徒が多い。進路指導では、幼児教育・保育系、医療看護系に特化した特別講座を放課後に設置するなど、1 年次から一人一人の個性に応じたきめ細かいサポートを行っている。部活動では、東京都金賞常連校、全国レベルの合唱部や、スポーツ推薦を実施しているラグビー部、ハンドボール部をはじめとする 31 の部活動があり、活発に活動している。在京外国人生徒のための入試（在京枠）を導入して以降、「多文化共生」を学校の強みとして位置付けている。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 外国籍生徒 55 名の国籍は多い順にフィリピン 20 名、中国 16 名、ネパール 4 名、韓国 3 名、インドネシア 2 名、ブラジル 2 名、ペルー 2 名、イラク、エジプト、カナダ、ジャマイカ、バングラデシュ、アメリカが 1 名ずつ。在京枠を利用して入学している。
- ・ 在京枠の生徒は、府中市近隣から通学している生徒が大半だが、青梅線を利用して通学する生徒もいるなど、通学範囲は多摩地域広域からなる。
- ・ 中学 1 年生の時点で公立中学に入り、日本語の習熟度が高い生徒もいれば、現地校を出て、高校入学ではじめて日本語を学ぶ生徒もあり、在京生の日本語能力は生徒によって

ヒアリング実施：2022 年 3 月 22 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 13 日

大きく異なる。

- ・ 経済的に厳しく、家計を助けるためにアルバイトに従事する生徒が多い。採用にあたって、雇用先より学校側の許可を確認されることが多く、在京生は学校側にアルバイトの届け出を必ず提出しており、学校側も在京生のアルバイト状況を把握している。

■ 受け入れ体制

外国につながる生徒の把握：

入学前の3月下旬に保護者同席での三者面談を実施し、受験時に提出されている書類に基づきながら、国籍、在留資格、学校歴、家庭での使用言語や親の職業、生徒や親の日本語能力、健康面など、多岐にわたって詳細に確認している。この面談は、学年の教員（担任）が行い、通訳も同席している。この面談を通して得られた情報を職員会議で共有し、入学後の受け入れ体制について、入学前から検討・準備を進めている。なお通訳は学校が用意している。中国語や韓国語、英語については、早くから通訳のめどが立ち、フィリピン語、ネパール語についても、2022年度よりめどが立った。少しずつ通訳が安定してきている。しかしながら、ウクライナ語、ダリ語、シンハラ語、ウルドゥー語、ポルトガル語、スペイン語など、受け入れ生徒の多様化に伴う通訳の手配については、不安がある。

在京外国人生徒委員会の設置：

校長・副校長・教務部・生活指導・進路指導に加えて、各学年から1名ずつ教員が入り、月1回程度定例で会議を開催。在京生について様々な情報を共有し、課題の洗い出しと対応を検討している。

クラス編成の工夫：

在京生は取出し授業をするために、1学年8クラスの中で4クラスにまとめている。

部活動と外部人材の活用：

在京外国人生徒の部活動として「日本語クラブ」があり、以前は、毎週火曜・金曜の放課後および土曜日の午前中、在京生は日本語の勉強を行ってきた。しかし、生徒の日本語能力に差があるため、2022年度からは、習熟度別に放課後実施をしている。担当するのは、YSCグローバル・スクールより紹介を受けた日本語教師経験のある部活動指導員である。日本語能力試験に対応した日本語指導を行い、高校2年生12月までに、N2の取得を目指している。

ヒアリング実施：2022年3月22日

追加の情報提供：2023年4月13日

在京生の多くが、府中西高校入学前に、YSC グローバル・スクールに通っており、入学前、入学後と連続して学校側との連携がとれている。

■ カリキュラムと指導上の工夫

取り出し授業：

国語の授業は、在京生は完全に取り出して行っている。学校設定科目として、1 学年：「日本語基礎」、2 学年：「日本語Ⅰ」、3 学年：「日本語Ⅱ」がある。また1 年生の場合は、生徒の希望を尊重しながら、理科（「生物基礎」、「化学基礎」）、「数学 A」、「保健・体育」についても、取り出し授業を行っている。取り出し授業を他の授業にも広げていきたいと考えているが、人員不足のため、少しずつしか進んでいかない。

ルビふり：

定期検査や課題テスト、授業内の配布物や教室掲示物等の漢字やカタカナに、可能なかぎり、ひらがなでルビを振っている。保護者あて通知文（保護者会のお知らせ、遠足のお知らせなど）についても、ルビふりを行っている。

地域の学習支援団体との連携：

府中市で活動する放課後学習支援ボランティアくりふが、学校外で生徒の学習支援を行っている。またこうした外部連携者が学校運営連絡協議会の委員に加わり、学校の指導上の工夫について、定期的に意見交換がなされ、生徒の幅広い支援につなげている。

■ 進路とキャリア支援

外国につながる生徒の進路ガイダンス：

1 年次に日本の大学制度（受験の仕組み、授業料、奨学金など）や就職に関する進路ガイダンスを行ってきた。しかし、入学間もない段階では、まだ進路への意識形成も十分でなく、情報が定着しづらいことから、1 年次に 1 回のみ実施するのではなく、継続的に進路ガイダンスを実施する方式への変更を予定している。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

ヒアリング実施：2022 年 3 月 22 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 13 日

保護者の学校参加をサポート：

保護者面談では、都の予算（在京予算）で通訳を手配している。

在京生とその他生徒との交流：

在京生は取り出し授業が多く、在京生同士で固まることがどうしても多い。そのため、在京生が自身につながるのある国や文化について、全校生徒の前で発表する機会を設けている。全校生徒の前で発表することで、生徒だけでなく、教職員にとっても、在京生の存在を認知していく機会となっている。

在留資格とやさしい日本語に関する校内研修の実施：

在留資格によって、進路や奨学金など、生徒の行動に制限がかかることを、在京校の教師はきちんと学んでおくことが重要だとの考えから、出入国在留管理庁（FRESC）から講師を迎え、「在留資格講座」を実施している。また保護者への配付物や授業教材などを、わかりやすい日本語にするため、東京都生活文化局から講師を迎え、「やさしい日本語講座」も実施している。在京の学校にいる先生は、在留資格講座とやさしい日本語講座を通して、教師がきちんと研修を受け、知識をもつことが生徒の教育・支援につながると認識されている。

■ 今後の展望

- ・ 保護者面談では、都の予算で通訳の手配に努めているが、該当する言語の通訳を手配できないこともあり、三者面談の実施に支障をきたしている。通訳手配のめどがたっていない言語の通訳手配が課題となっている。学校ならびに生徒のことを良く理解し、橋渡しをしてくれる専属の通訳が入ることが望まれている。
- ・ 今後は通訳や日本語指導、学習支援ボランティアなどの手配について、地域の団体、大学との連携をさらに試行していく。連携・コーディネーターの役割を担う、多文化スクールサポーターへ高い期待がもたれている。
- ・ 在京生を対象とした取り出しの授業を今後も拡げていきたいが、人員不足でなかなか取り組みが進まない。在京生のことを専属でやれる先生も、各学年 1 人いると助かる。人員配置を厚くしてほしい。

ヒアリング実施：2022 年 3 月 22 日

追加の情報提供：2023 年 4 月 13 日

南葛飾高等学校

地域に根差した教育・未来を育む あたらしい南葛

課程・学科：全日制・普通科

所在地：東京都葛飾区

全校生徒数：688 人 ※（2021 年度アンケート調査）

外国につながる生徒数：107 名

日本語指導が必要な生徒：60 名

在京外国人生徒のための入試：あり（2016 年度より） 募集人数 20 名

学校の特徴

創立 80 周年を超える歴史を有し、「地域に根差した」教育を大切にしている。一人一人の生徒の可能性を伸ばすために、少人数指導と習熟度別授業、外部講師を招いた土曜講習などの充実した学習指導を行っている。加えて、1 年生からのキャリア学習にも取り組み、生徒の希望する進路実現に力を入れている。ボランティア活動への参加も活発で、部活動においても実績を積み重ねている。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 外国籍生徒 64 名の国籍は多い順に中国 47 名、ネパール 6 名、フィリピン 5 名、バングラデシュ 2 名、アメリカ、韓国、インドネシア、コンゴが 1 名ずつである。ほとんどが日本の中学校出身だが、海外の中学校から直接入学する生徒もいる。一般入試で入ってくる場合もあるが、在京枠で入学する生徒が多い。
- ・ 外国につながる日本国籍生徒は 43 名いるが、生徒全員のルーツを正確に把握できていないわけではない。名前や外見から推測できても直接確認まではしていない場合もあり、生徒や保護者との会話から把握する場合もある。
- ・ 取り出し授業や日本語の授業を受けている生徒は、入試の種類に関係なく「在京生」と呼んでいる。
- ・ 入学時に N3 に合格できるレベルの生徒はあまりおらず、簡単なやりとりも難しい生徒が毎年数人いる。
- ・ 多くの生徒が日本語での学習に困難を感じているが、単位を取って進級や卒業ができるように、何とか苦手な科目の学習にも取り組んでいる。
- ・ ネパールやフィリピンの生徒は英語ができる生徒が多く、英語力を生かして進学できる

ヒアリング実施：2022 年 3 月 16 日

ケースもある。

■ 受け入れ体制

外国につながる生徒の把握：

在京生は、出身国や学校経験、来日時期などの個人履歴を書いたものを、受験時に提出する。また、入学時の新入生説明会で日本語の簡単なプレースメントテストを実施し、日本語能力に関しても大まかに把握できている。

在京生支援委員会の設置：

10名程度で構成。各学年から1人ずつ、教務部、進路指導部、生徒指導部などの各分掌から担当者が出席し、月1回程度会議を開いている。教務部を中心に在京生担当教員を決め、在京外国人生徒の支援に取り組んでいる。在京生担当教員は、日本語指導の大学生や外部人材との連絡・調整や予算などの業務を担当。2021年度は各分掌で業務を分担する仕組みを作り、2022年度からは実際の運用に入る予定である。

在留資格と関連した外部連携：

多文化共生教育ネットワーク東京（TEAM-Net）などを通じて弁護士や支援者と連携している。教員も入管に付き添ったり嘆願書を作成したり、手続きに必要な書類作成を手伝ったりするなどの支援をしてきた。また、在留資格の問題が課題となっていることを周知するために、在留資格に関する教員研修を毎年1回程度実施している。

生徒に合わせた支援：

日本語の習得状況や進級が厳しい場合は、定期的に生徒と面談をしている。特に進級が厳しい場合は、通訳を呼んで保護者面談を行っている。生徒本人が困っていることに対して、できるだけサポートする方針をとっている。また、教科によっては特別課題や再テストの実施、補習などで対応し、在京生が進級できるように、支援を重ねている。

■ カリキュラムと指導上の工夫

取り出し授業：

在京生全員に対して、1年生の国語授業（週4時間）と2年生の古典（週2時間）には取り出し授業を行っている。取り出しのない授業に関しては、放課後に呼び出して講習をすることもある。

放課後の日本語支援：

ヒアリング実施：2022年3月16日

放課後 7 限に「日本語コミュニケーション」という授業を通して在京生の日本語指導を行っている。最初は「異文化理解」という授業名で始まったが、現在は「日本語コミュニケーション」という形で、それぞれのレベルに合わせた日本語授業をしている。在京卒の 1 年生は週 2 回全員必須で履修し、単位として認定している。在京生以外で希望する生徒も参加できる。2、3 年生も生徒の希望があれば、参加させていた時代もあったが、カリキュラム上設定できないために今は行っていない。

■ 進路とキャリア支援

連携大学のオープンキャンパスへの引率：

連携している明海大学のオープンキャンパスに教員 2、3 人が引率し、参加している。ほかに、多文化共生スクールコーディネーターと連携して面接練習や書類作成におけるアドバイスも行っている。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

居場所づくり：

最初は愛好会の形で始まったが、現在は部活動「GCC (Global Citizens Club)」として週 1 回程度活動している。GCC では、上野動物園に行ったり、文化祭でそれぞれの国のダンスを踊ったりするなど、集まった生徒たちが取り組みたいことを主体的に決めながら、活動を行ってきた。コロナ禍ではほとんど活動できていなかったが、現在は再開し、タガログ語教室やフィリピンのデザート作りなどを行っている。

■ 今後の展望

- ・ 在京卒で入った生徒以外の外国につながる生徒の国籍や在留資格を把握できる仕組みが必要である。確認する際に人権に配慮する必要があるが、進路指導的な観点からも把握することは大切である。授業の中で特定の国の話題が出てくる場合等に配慮が必要となることもある。しかし、現状としては外国につながる生徒すべての把握は難しく、今後検討が必要である。
- ・ 在京卒校の教員の加配は 1 名だが、外国につながる生徒の支援に関する仕事は 1 名分ではまかなえない業務量となっており、大きな課題となっている。
- ・ 学校全体で外国につながる生徒に対する組織的な支援体制を確立させるため、学校の各業務分掌の中に支援内容を具体的に位置づけ、全体で取り組むことができるよう調整中である。

六郷工科高等学校

あいさつを大事にして職業人としての立ち居振舞いが出来る人材の育成

課程・学科：全日制・プロダクト工学科、オートモビル工学科、システム工学科、デザイン工学科、デュアルシステム科／定時制・普通科、生産工学科

所在地：東京都大田区

全校生徒数：392 名

外国につながる生徒数：40 名

日本語指導が必要な生徒：全日制 34 名

在京外国人生徒のための入試：あり（全日制・2018 年度より） 募集人数 15 名

学校の特徴

「ものづくりを通して自分の将来を考え、何事にも誠実に取り組むことができる生徒」また、「人権尊重の精神と多文化共生に基づく立ち居振る舞いができる職業人」を目指すべき生徒の将来像としている。企業と連携してものづくり人材の育成を特色として打ち出しており、在学中の資格取得も推奨している。また、チューターによる個別支援など、一人ひとりの状況に合わせた丁寧な支援体制が整っている。さらに、多文化共生を基盤とした教育活動を重要視しており、外国籍生徒に対する日本語指導の実施や姉妹校（5 カ国 7 つの学校）との交流も積極的に行っている。

外国につながる生徒の状況

- ・ 外国につながる生徒 40 名のうち、33 名が外国籍、7 名が日本国籍。
- ・ 日本語指導が必要な生徒は 34 名で、中国語 10 名、ネパール語 8 名、フィリピン語 7 名、その他 9 言語は各 1 名。この中には日本国籍者 8 名程度が含まれる。
- ・ 在京枠を利用して入学した生徒は 7 名（2021 年度）。
- ・ ネパール、フィリピン出身の生徒は英語が得意な子が多い。また、ネパール出身の生徒はエンジニアへの憧れが強い。
- ・ ネパールの生徒の場合、元々知り合いだったという生徒もいる。ネパールで同じ学校だったというパターンや、同じ中学校あるいは同じ日本語教室に通っていたというパターンがある。知り合いからの紹介で六郷工科高校に来たという生徒も少なく

ヒアリング実施：2022 年 2 月 8 日

ない。

- ・ 全体的に学習意欲は高く、母国にいたら進学校に通っているだろうと思われる生徒も多い。理系の大学への進学者もいる。
- ・ 男子生徒が圧倒的に多い。国籍によってグループに分かれるということはなく、むしろ使用言語によってグループが形成されている。英語が話せる生徒同士は仲良くなりやすい。

■ 受け入れ体制

多文化共生推進部：

全日制と定時制の教員で構成。外国につながる生徒の支援を中心的に行う。全日制と定時制の連携がしっかりと取れていることが特徴。

ケース会議：

外国につながる生徒だけでなく、発達障害等、特別な支援が必要な生徒についての情報共有を行っている。

研修会の実施：

日本語コミュニケーションに関する教員研修会を1年に4回実施。全日制、定時制両方の教員が参加する。

外部人材の活用：

日本語指導を数年前から特定非営利活動法人 IWC 国際市民の会にお願いしている。多文化共生スクールコーディネーターも IWC の人にお願いしている。学期に一回は生徒との面談があり、友人でも教師でもない「斜めの関係」から様々な情報を聞き出してくれ、相談に乗ってくれている。その他、周辺の企業、大学、外国につながる生徒を雇用する企業向けにセミナーを行う企業など、多くの企業・団体とのつながりがあり、外国につながる生徒および指導にあたる教員をサポートする資源を増やし、指導に活かすことが重要視されている。

外国につながる生徒の把握：

入学時に日本語指導に関するガイダンスを行い、日本語指導が必要だと自己申告をした生徒には詳細な情報をカードに書いてもらっている。国籍や在留資格だけでなく、日本語の学習歴など「ルート」の確認も丁寧に行われている。

日本国籍であっても日本語指導が必要だと自分で判断している子の場合は、外国籍の子と同様に個人カードに記入する。日本語指導が必要ではない日本国籍のダブルの生徒に

ヒアリング実施：2022年2月8日

については、日々の会話、親とのやりとり、外部団体からの情報によって背景把握を行う。
また、本人だけでなく、親の使用言語や必要なサポート等も聞き取っており、面談時の通訳の選定等に役立てている。

■ カリキュラムと指導上の工夫

日本語理解教室：

放課後に日本語理解教室を開催（週 4 回 70 分間：4 単位）。IWC の人が日本語指導を行う。入学後のオリエンテーションで説明を行い、希望者を募る。教員側が日本語指導を受けた方がよいと判断する場合もある。

就職する生徒が多いため、仕事で使える程度の日本語の習得が目指される。在京枠開始時は N3 取れれば良いかと思っていたが、現在は N2 を目指そうということになっている。また、外国につながる生徒が集まる日本語理解教室は一つの居場所となっている。

インターンシップ：

1～2 年のときからインターンシップに参加する。企業で使われている言葉がこれまで習ってきた・身につけてきた日本語と大きく異なるため、自身の日本語のレベルアップが必要だと思い、日本語理解教室に通い始める生徒もいる。

ルビふり：

外国籍、日本籍関係なく、全ての教材、試験問題にはルビがふられている。

■ 進路とキャリア支援

外国につながる生徒の進路ガイダンス：

ロールモデルの提示が重要であるため、同じ外国につながる生徒の経験談を聞かせるようにしている。また、在留資格によっては奨学金が取れなかったり、試験が受けられなかったりするので、その周知を進路ガイダンスで行なっている。

面接練習・志望理由書作成のサポート：

学校として就職のための一斉面接練習日がある。外国につながる生徒のうちサポートが必要な場合は個別で対応する。大学進学希望者には、面接で外国にルーツがあることをアピールするよう指導している。

ヒアリング実施：2022 年 2 月 8 日

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

多文化に関する授業：

個々の授業の中で多文化について学ぶこともある。例えば、社会科の授業でパキスタンの映画を鑑賞した際、パキスタン出身の生徒に解説を依頼するなど。

礼拝の場の設置：

イスラムの生徒のために礼拝の場を設置。

国際交流：

姉妹校との国際交流を積極的に行っている。ベトナムとインドネシアにスタディーズツアーに行った際には、参加する生徒にイスラムについての学習会を実施。

■ 今後の展望

- ・ 六郷工科高校が外国につながる生徒の支援に取り組んでいることが認知されるようになってきている。他の学校に異動した先生が外国につながる生徒を受け持った時に外部とどのように連携すればいいかという問い合わせをしてくれることもあった。この教員間のつながりを今後はさらに拡大することが重要。
- ・ 外部との連携は一朝一夕には作られないため、長年にわたる人間関係が重要。仕事を明確に分けるのではなく柔軟にその都度一緒にやっていくということが大事になってくるのではないかな。
- ・ 在留資格については非常に複雑で変化するため、覚える必要はないが、何かあったら専門家に聞くということを周知する研修会が必要である。

ヒアリング実施：2022 年 2 月 8 日

世田谷泉高等学校

「いよくを ずっと みまもる学校」「であう・みがく・いきる」

課程・学科：定時制（単位制・昼夜間）
所在地：東京都世田谷区
全校生徒数：607 名
外国につながる生徒数：9 名
日本語指導が必要な生徒：2 名（2022 年度も 2 名）
在京外国人生徒のための入試：なし

学校の特徴

「であう・みがく・いきる」を教育目標とし、個に応じた指導を徹底するとともに、学校の連携力を発揮して困難を抱える生徒を強く支援する。三部制・単位制・総合学科の特色を生かした多様な選択科目や体験活動、探究活動により成り立つ教育活動を通じて、「学びに向かう力・人間性」を育み、持続可能な社会の実現に向け、社会的・経済的自立を果たす力を身に付けた生徒を育成する。

外国につながる生徒の状況

- ・ 外国につながる生徒 9 名のうち、3 名が外国籍、6 名が日本国籍。外国籍の 3 名は全てネパール国籍。日本国籍の 6 名のうち親の出身国は、フィリピン 2 名、韓国 1 名、アメリカ 1 名、トルコ 1 名、スペイン 1 名。
- ・ 日本語指導が必要な生徒は 2 名で、いずれも母語はネパール語。2022 年度の日本語指導が必要な生徒も 2 名で、母語はタイ語と英語が 1 名ずつ。
- ・ 学校生活上困り感を抱えている生徒はいない。学校全体として家庭の経済状況が不安定であったり、発達障害や不登校経験があったり、とさまざまな事情を抱えている生徒がいるため、外国につながる生徒の様子が目立っているということはない。学習に対しても真面目で、きちんと通学している。日本語ができれば、学校生活においては他の生徒よりもむしろ活発である。

ヒアリング実施：2022 年 2 月 24 日・8 月 29 日

■ 受け入れ体制

総合支援部の設置：

さまざまな困り感を持つ生徒や保護者、あるいは指導で困っている教員への支援を総合的に行う分掌を設置。その中に日本語指導が必要な生徒の担当を置いている。相談されてから応えるという体制ではなく、「おせっかい」をしていく姿勢で何か困っていることはないか聞いてまわり、必要な情報提供を行ったりするなど、さまざまな支援をしている。

外部人材の活用：

東京都の日本語指導外部人材活用事業を利用している。長年にわたって日本語指導に携わってきた教員のツテで、さまざまな学校で日本語指導を行っているベテランの講師を招聘し、日本語指導を行っている。

チャレンジスクールのため、ユースソーシャルワーカーが多く配置されている。また、総合学科であるため、一般的な科目以外の専門科目（写真、陶芸、ダンス、福祉系科目など）については、資格を持った人が市民講師として授業をしている。

積極的な情報共有：

日本語指導担当講師、ユースソーシャルワーカー、スクールカウンセラーが生徒から相談を受けた内容は、担任、管理職、学年主任に報告し、情報を共有している。また、毎週、企画調整会議というものがあり、日本語指導が必要な生徒の指導の経緯や経過は学年の担当教員から報告されるようになっている。

外国につながる生徒の把握：

外国につながる生徒だけでなく、さまざまなニーズを持つ生徒がいるため、保護者や生徒との面談を丁寧に行っている。まず、出願の前に個別相談で相談を受け、入学後の面談でも生徒それぞれの状況を把握するようにしている。具体的には、母語が何か、日本語能力の程度、どういう場面で困り感があるかについては聞くようにしている。

■ カリキュラムと指導上の工夫

日本語個別指導：

東京都の日本語指導外部人材活用事業を利用して日本語個別指導を実施している。単位認定される授業時間外にそれぞれ個別指導を行っている。生徒によって空き時間が異なるため、マンツーマンの指導になっている。

ヒアリング実施：2022年2月24日・8月29日

ユニバーサルな授業：

外国籍、日本籍関係なく、多様な生徒がいるため、教材や試験問題にはルビがふられている。また、授業で使う言葉も易しい言葉を使い、丁寧な指導が行われている。年度当初の授業では、心配事や配慮してもらいたい事項のアンケートを実施し、個々の状況に応じて対応している。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

多文化に関する授業：

多文化共生を銘打った授業はないが、保健の授業などで、発達障害や精神障害に関することは学んでいる。自分と異なる特性や背景を持っている人を理解するという点では多文化に関する授業となる。ただし、今後は「多文化共生」や「やさしい日本語」という科目を学校設定科目として用意できると良い。

居場所づくり：

校内各所に休憩や学習に使える机・イスの用意がしてある。学校に足が向きにくい生徒が登校のきっかけをつくれる部屋や自習スペースも充実している。また、校長室を開放し、生徒たちがいつでも立ち寄れるようにしている。

■ 今後の展望

- ・ チャレンジスクールのため、入学選抜では学科試験を行わず、面接と作文のみになっている。日本語指導が必要な生徒にとって作文はハードルが高いため、入学者が少ないのが現状である。学科試験を行わないことは都教委の方針で決められているが、採点基準は学校裁量の範囲で調整可能なため、検討の余地がある。また、作文の問題を英語以外の言語でも出題することなども適宜検討したい。
- ・ 特別な教育課程の導入については、生徒のニーズも踏まえ、今後検討する。総合学科であるため、さまざまな学校設定科目が置けるようになっている。それを利用して日本語や多文化共生に関する科目を設置することを考える必要がある。

ヒアリング実施：2022年2月24日・8月29日

一橋高等学校

自分らしさを見つけよう 自分の夢を叶えよう

課程・学科：定時制（単位制）・普通科

所在地：東京都千代田区

全校生徒数：513 人※（2021 年 5 月時点）

外国人生徒数：93 名

日本語指導が必要な生徒：60 名

在京外国人生徒のための入試：なし

学校の特徴

昼夜間三部制の定時制高校である。生徒自身のライフスタイルに合わせて、時間割をつくり、学習ができる。「自分らしさを見つけて、自分の夢を叶えられる」ことを目標に掲げ、進路の実現を目指した支援を行う。部活動にも力を入れており、運動部でも文化部でも生徒たちが活躍している。全校生徒の約 2 割が外国につながる生徒である。様々な背景のある生徒のセーフティネットとなっている。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 外国籍生徒 61 名の国籍は多い順に中国 28 名、フィリピン 21 名、ネパール 7 名、韓国 1 名、タイ 1 名、インド 1 名、オーストラリア 1 名、シンガポール 1 名。家族滞在の在留資格をもつ生徒が多い。
- ・ 外国につながる日本国籍の生徒は 32 名。親の出身国は多い順にフィリピン 17 名、中国 12 名、韓国 2 名、アメリカ 1 名。外国につながる日本国籍の生徒で日本語や学力に困難を抱えている場合も多い。
- ・ 様々な家庭環境の生徒が通っており、4～5 年前ごろから外国籍の生徒が増加している。中退する生徒もいる。
- ・ 日本人と比べると、外国につながる生徒の方が進学する割合が高い。

■ 受け入れ体制

ヒアリング実施：2022 年 2 月 17 日

多文化共生委員会の設置：

教務部の中に多文化共生委員会を設置し、外国につながる生徒の把握や支援を行っている。具体的には、取り出し指導の対象となる生徒の決定、日本語指導・学習指導に関する課題の共有、日本語講師の提案を受けて指導内容や方法の検討・整備を進めている。

外部人材の活用：

NPO や日本語教育の講師、弁護士などと連携し、外国につながる生徒の日本語支援、進路支援、居場所づくりなどを行っている。

外国につながる生徒の把握：

最近は入学前に中学校の教員と連携をして生徒の情報を把握している。また、3 月の新入生ガイダンスの際に日本語指導が必要な生徒の簡単な調査をしている。入学時には個人カードを記入してもらい、国籍や在留資格などを把握している。

■ カリキュラムと指導上の工夫

国語科と社会科の取り出し指導：

1 年生と 2 年生の現代社会、世界史、日本史、国語総合で取り出し指導を行っている。日本語指導外部人材の予算を使い、外部の教員 5 名が担当している。

日本語の学校設定科目の開講：

日本語の学校設定科目として「日本語文法」や「日本語コミュニケーション」などの授業を開講し、日本語を専門とする特別専門講師を雇用し、専任の教員と一緒に授業を行っている。

通訳の手配：

学校の予算を使用し、保護者会や三者面談などの時に中国語やタガログ語の通訳を使っている。

■ 進路とキャリア支援

在留資格の研修：

進路部が在留資格などに関する研修を実施している。

キャリア支援：

ヒアリング実施：2022 年 2 月 17 日

進路部と担任が連携し、弁護士とも相談し在留資格の切り替えを行うなど、生徒のキャリア支援を行っている。

面談による手厚い支援：

年間 5 回面談週間を設けており、生徒との面談に力を入れている。特に、保護者との連携を進めるために、生徒と保護者を交えた三者面談を年に 1 回は行っている。卒業間際になって進路について問題を抱えないよう、1 年生や 2 年生の時から保護者も交えて進路について話し合い、保護者の進路意識を高めている。日本語ができない保護者の場合、通訳を手配している。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

居場所づくり：

NPO カタリバと連携して、外国につながる生徒を主な対象とする部活動（ワンワールド）にも取り組んでいる。コロナ前は、大学と連携して大学生による学習支援を行っていた。バスケットボール部など運動部で活躍する外国につながる生徒たちも多くいる。

多文化共生の授業：

現代社会の授業で多文化共生を扱っている。

■ 今後の展望

- ・ 今後専任の教員が日本語を教えられるように、教員を対象とした日本語教育の研修を行うことが期待される。ただし研修を行う十分な時間を確保することが難しい。
- ・ 外国人の保護者や生徒と十分なコミュニケーションがとれるよう、生徒の母語を理解し、通訳ができる専任の教員がいると良い。
- ・ 外国につながる生徒の取り組みについて、学校内の教員間で共有することが求められる。

ヒアリング実施：2022 年 2 月 17 日

南葛飾高等学校

じっくり しっかり 4年間

課程・学科：定時制（夜間）

所在地：東京都葛飾区

全校生徒数：151 人

外国につながる生徒の数：43 名

日本語指導が必要な生徒：31 名

在京外国人生徒のための入試：なし

学校の特徴

人権尊重教育推進校として指定されており、生徒の人権感覚を高めるために、学校設定教科・科目として、第1学年：「人権1」、第2学年：「総合演劇」、第3学年：「朝鮮語」、第4学年：「人権2」（選択授業で「中国語」、「朝鮮語」）という特色のある授業を実施している。この他にも「同和教育講演会」や「人権特設授業」などを実施し、生徒たちが人権問題に向き合い考える機会を設けている。また定時制教育の特色を十分に生かし、少人数指導のもと生徒が「わかる授業」「できる授業」を目指した授業を実践し、生徒の学習意欲と基礎学力向上に向けて取り組んでいる。生徒の健康づくりにも取り組んでいる。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 外国につながる生徒の数は43名。このうち、外国籍の生徒30名（フィリピン12名、ネパール9名、中国7名、パキスタン、ロシアが1名ずつ）、外国につながる日本国籍の生徒13名（親の出身国：フィリピン9名、韓国2名、中国1名、ロシア1名）である。
- ・ 日本語指導が必要な生徒は31名。このうちフィリピン語13名（日本国籍者1名）、ネパール語9名（日本国籍者0名）、中国語7名（日本国籍者0名）、ウルドゥー語1名（日本国籍者0名）、ロシア語1名（日本国籍者1名）。
- ・ 経済的に厳しい家庭が多く、進学が難しい。日中、アルバイトをしている生徒が大半である。ただ、コロナ禍で、飲食店やホテルで働いている生徒のアルバイトがなくなっており、生活がさらに厳しくなっている。
- ・ 保護者の進路への関心は低く、進路情報を理解していないことが多い。

ヒアリング実施：2022年3月2日

■ 受け入れ体制

学校内の体制：

外国につながる生徒への対応は、副校長、担任教師、教科担任、日本語教師、人権教育担当教師を中心に情報を共有している。

外部人材の活用：

日本語支援員として、卒業生を積極的に採用し、卒業後もかかわりを持っている。この他、教職員組合や葛飾区役所、法テラス、弁護士、行政書士などの専門家と、情報共有と相談を随時行っている。主な相談内容は、在留資格、大学・専門学校進学、就職である。

外国につながる生徒の把握：

入学の時点ですぐ分かる生徒と、その可能性があると思われる生徒を同和教育推進委員会で個別に全員面談をし、「名前をどうするか」、「どのくらい日本語ができるか」を聞き取っている。また面談の際に、在留カードを提示してもらっている。過去に、在留資格が把握できていなかったことで、在留資格が更新できなかった事例が教訓として引き継がれており、在留資格の把握は丁寧に行われている。多くの生徒が家族滞在の在留資格である。

■ カリキュラムと指導上の工夫

取り出し授業：

2年生までは国語と社会の取り出しの授業がある。中国語と英語に堪能な教師が担当。異文化への理解もあり、学習段階に応じた指導を実施。

日本語支援員による指導：

日本語支援員の多くが、中国、ネパール、フィリピンにつながりのある卒業生からなる。授業中は教室後方に控え、言葉の説明などのサポートを行っている。年齢が近く、また身近な先輩として指導にかかわってもらうことで、生徒のやる気を引き出すことにつながっている。生徒の授業への理解度も増している。卒業後も卒業生とかかわりをもつことで、在校生にもいい影響があると理解して、教育活動の一環として実施している。

ルビふり：

保護者向けの資料について、翻訳・ルビふりをしている。三者面談などでの通訳は、日本語支援員に入ってもらえることがある。

ヒアリング実施：2022年3月2日

中退防止：

中途退学と不登校を防止するために、ホームルーム担任とスクールカウンセラーが連携して、面談指導等のカウンセリング体制を充実させている。これに加えて、毎週「ケース会議」を実施し、教職員間で生徒の情報を共有し、指導にいかしている。また長期休業中及び定期考査終了後や学年末において、成績不振者や欠時数の多い生徒に対して補習授業や特別授業を実施している。家庭訪問も行っている。

■ 進路とキャリア支援

外国につながる生徒の進路：

大半が就職し、進学する生徒はごく少数。

進路指導：

進路指導活動として、「進路指導」の手引きの配布、卒業生の体験談を聞く会、進路説明会の開催、ハローワーク相談員や社会人の出張講義、ホームルームにおける職業研究、職場見学、資格取得を目的とした指導、奨学金・就学援助に関する指導、大学・短大見学の引率を行っている。外国につながる生徒向けに、在留資格に応じた進路（就職先・進学先）支援や弁護士などへの紹介を早い段階から行っている。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

人権教育：

多文化共生をテーマにした「人権」、「演劇」といった授業の中で、外国籍の生徒が大変な思いをしている部分や、差別の問題を伝えている。

外国につながる生徒の居場所づくり：

外国につながる生徒のみを対象とした部活動として、外国文化研究部がある。朝鮮語の講師が中心となり、週に1回活動している。外国につながる生徒の学習支援を兼ねた居場所づくりとなっている。この他、外国につながる生徒と日本人生徒の両方を対象とした演劇部や部落問題研究部もあり、広く居場所づくりを進めている。

■ 今後の展望

- ・ 母語や母文化を取り上げる授業や活動にまだ取り組めていないが、文化の違い、考え方

ヒアリング実施：2022年3月2日

の違いなど、他者理解につながることから、母語母文化に関する授業が必要だと考えている。日本語がさらにきちんと学べる環境および体制を構築することに加え、母語をもっと豊かに、大切にできる環境があればと考えている。

- ・ 外国につながる生徒の保護者との関係づくりに苦慮している。家庭訪問をしても、関係構築が進まないことが少なくない。
- ・ 生徒の数はほぼ変わらないが、数年前に、教員が4人減っている。生徒へのきめ細かな対応・指導ができるよう、いつも居る正規の教員の数を増やしてほしい。
- ・ 進路保障と関連して、在留資格の18歳の壁のことで生徒が未来を描けないので制度的に保障する必要がある。週28時間の就労制限もなくしてほしい。

Y 高等学校

課程・学科：定時制（夜間）・普通科

外国につながる生徒数：27 名

日本語指導が必要な生徒：27 名

在京外国人生徒のための入試：なし

学校の特徴

カリキュラムにおいては、「基礎・基本の定着」をめざして、取り出し授業や学校設定教科を置き、学習内容や指導方法に工夫している。また、過去に東京都教育委員会人権尊重教育推進校として指定を受けるなど、人権教育に力を入れていた。進路学習や進路相談会など、進路支援も充実している。外国籍生徒の占める割合が高い学校でもある。夜間の定時制高校で、小規模だからこそ丁寧な指導が可能であり、外国につながる生徒個々人にあった指導体制の確立に向けて頑張っている。

■ 外国につながる生徒の状況

- ・ 日本語指導が必要な生徒は、ネパールが 16 人で最も多く、フィリピンが 6 人、韓国が 2 人、中国、インドネシア、バングラデシュがそれぞれ 1 人である。
- ・ ミャンマーや中国出身の生徒は減少傾向で、最近ではネパールやフィリピンルーツの生徒が増えてきている。ネパールの生徒の場合は、その知り合いや兄弟が入ってくる。夜間中学から入学するケースもある。
- ・ ネパールやフィリピンの生徒とは英語でコミュニケーションが取れるので助かる。ネパールの生徒は英語でいい点数をとっている。
- ・ 生徒が住んでいる地域の高校では、日本語能力を理由に受け入れてくれなかったために、遠いところでは、千葉や群馬から通っていた生徒もいた。
- ・ フィリピンの生徒にはバスケット部の人気が高く、ネパールの生徒もいる。日本人生徒との交流も活発である。

■ 受け入れ体制

外国につながる生徒の把握：

ヒアリングカードという個人カードの様式があり、入学時に国籍や在留資格などを把握し、質問して取り出し授業が必要かどうかを判断している。日本語能力のアセスメントは、日本

ヒアリング実施：2022 年 7 月 28 日

語講師と国語の先生が一緒にしている。外国籍生徒が多くなった 7、8 年前に始まった。外国につながる日本籍生徒は名前で判断したり、面接することで把握している。数は少ないが、日本籍であるが外国につながる生徒も含めてすべて把握している。

在留資格と関連した外部連携：

進路指導の一環として、日本語能力試験 N2 と在留資格の把握をしており、外部機関の司法書士会と一般社団法人と連携している。

生徒に合わせた支援を可能とする体制：

スクール・カウンセラーとの連携が綿密で、クラスごとの状況を常に共有している。生徒全員に面談を実施し、授業にも入ってもらったりして、生徒に関する情報を担任とも共有することで、生徒を支えるシステムを構築している。生徒に関する情報は、担任、生活指導教諭、養護教諭とで共有している。

また、小規模学校のために、学内に委員会を設置しているわけではないが、学期に 1 回生徒状況報告会を開き、生徒に関する情報を丁寧に教職員同士で分かるようにしている。年 3 回開催の学校運営連絡協議会には、NPO 関係者や大学教員、同窓会の会長などが入っているが、外国につながる生徒の状況や日本語取り出し状況についての報告を行い、外部からの助言を受けている。

■ カリキュラムと指導上の工夫

取り出し授業：

日本語支援が必要な生徒は 1 年生から 3 年生までの国語の授業で取り出し授業を行い、日本語読解や聴解、漢字などを重点的に教えている。それによって、他の授業への参加意欲を高め、学力向上を図るとともに、希望する進路に生徒が進めるようにしている。社会科の取り出しはないが、授業で工夫しながら進めている。外国籍生徒でも取り出し授業に出ない生徒がいれば、日本籍生徒でも必要な生徒は取り出し授業に出させていて、必ずしも国籍では判断していない。

4 年生の取り出し授業は、2023 年度から開講予定。来年度取り出し授業のために、日本語の状況や課題などを記載したカルテを作成している。

特色あるカリキュラム設定：

「人間と社会」や学校設定科目「多文化理解」「市民科」を設置し、人権と共生、自由と社会参加などの市民意識や社会人としての基礎を育む。

多文化共生と関連した内容としては、第二外国語の授業で中国語、韓国語、フランス語を置き、日本人生徒は異文化を、外国人生徒は違う言語を学ぶ機会にしている。また、総合的な

探求の学習とつなげて、求人票の書き方や、外国籍生徒に自分の生まれたところを話してもらう授業もある。

放課後の日本語支援：

資格を持っている日本語講師が週3回放課後日本語指導を行い、日本語能力試験の受験を励ましている。一つの目標として、日本の高校に編入した生徒の場合でも、就職内定と卒業までにN2をとってもらうことを目指している。12月の日本語能力試験は、全員受けるように奨励している。就職内定とN2取得で在留資格「特定活動」が取れることを伝えている。

ルビふり：

授業の教材や保護者向けの書類にはなるべくルビを振っている。

■ 進路とキャリア支援

進路について考えるきっかけづくり：

外部との連携で行っている「自立支援プログラム」では、落語家とか漫才師から自らの進路について話してもらうなど、動機付けや進路探しのきっかけとして生徒の進路の方向付けに役立つようにしている。

■ 多様性理解とインクルーシブなとりくみ

充実した人権教育：

年2回の人権教室では、ハンセン病やジェンダー、デートDV、スマートフォンのSNS問題などを取り上げている。

居場所づくり：

外国人生徒と日本人生徒が一緒に参加する国際交流の部活動が毎週木曜日放課後にあった。いまは人数が減っているので、活動が難しくなっている。

■ 今後の展望

- ・ 日本の小中学校に入ってくるときに日本語に特化した教育を受ける仕組みがあると良い。日本語をしっかりと勉強する場としての日本語のプレスクールを作るべき。そこでの修

了証をとってから高校に入るシステムを作らないと結局学校任せになる¹。

¹ 2023 年度から導入された「特別の教育課程」においては、「年度当初や長期休業中などに集中的に指導」することが実施形態として想定され、東京都における状況は今後変わる可能性がある。東京都教育庁指導部高等学校指導課「都立高等学校等における日本語指導が必要な生徒に対する『特別の教育課程』において」（令和5年2月6日）より。

V. おわりに

一本調査から得られる政策的・実践的示唆

本報告書のまとめとして、インタビュー調査を通じて明らかになった課題を踏まえ、政策的・実践的な示唆を提示するとともに、教育現場や行政に求められる今後の取り組みについて論じたい。

【課題が集中する学校への重点的支援】

・定時制高校や一部の全日制高校では、外国につながる生徒のほかにも障害のある生徒、不登校経験のある生徒、生活困窮世帯の生徒が在籍し、課題が山積している状況があった。そのため、教員の間には一人ひとりの背景を考慮しながら生徒をケアし、指導することが非常に難しいという葛藤がみられる。外国につながる生徒のケアと指導を担える専門知識をもった教員や、日本語指導者の加配に対する要望は全般的に非常に多い。特に課題の集中する学校に対しては、国や自治体がより手厚い予算や人材配置をしていくことが必要である。

【日本語指導体制】

・外国につながる生徒の日本語力は非常に多様であり、教員は個々の生徒の日本語力に適した指導をすることに困難を感じていた。日常会話レベルの日本語が難しい生徒もいれば、日常会話は問題ないが学習思考言語が不足し、授業についていくのが厳しい生徒も多いと指摘された。このため、各生徒の日本語レベルに合わせた個別あるいは小グループによる日本語指導を強化する必要がある。

・教員たちからは、日本語指導を担う人材が不足しているために、丁寧な指導ができない、日本語指導を受ける学年を限定せざるを得ないという声が聞かれた。また、2023 年度より高校に導入された日本語の「特別の教育課程」についても、人材が不足しているため実施が難しいという意見が多かった。きめ細やかな日本語指導を持続して行うためには、日本語指導に携わる人材の配置が必要不可欠である。

・高校段階の学習内容を丁寧に教えるためには、多様な教科における「取り出し」授業の実施が必要であると認識している教員が多かったが、マンパワーの不足から国語など一部の教科に限定した「取り出し」しか行われていない傾向がみられた。日本語指導だけでなく、教科指導においても人材の配置は喫緊の課題となっている。

・「取り出し授業」や特別の教育課程による日本語指導を行うには、教員免許を有している者が担当となる必要がある。ティームティーチングなどで教員と外部人材が協力して日本語指導を行っている学校もあったが、常勤の教員が日本語教育についての専門性を有する必要性も一部の教員からは指摘された。日本語教育を専門的に学修した教員の育成・増員、また現職教員が日本語教育についての専門性を習得するための研修が求められる。2024 年 4 月から日本語教員の資格が国家資格となっているが、こうした資格をもつ人材の積極的活用も検討すべきであろう。

【中退予防】

・現在多くの学校で行われている中退予防のとりくみは、必ずしも外国につながる生徒に特化したものではなく、貧困や障害などによって広く困難を抱えやすい生徒に対する支援である。むろん、これらの生徒と共通する課題を外国につながる生徒も持っている場合もあるが、外国につながる生徒特有の課題もあり、それに対応した中退予防策を講じる必要がある。例えば、やさしい日本語や多言語で中退に関わる相談を行うことや、学習支援を当事者の目線にたって行うことが挙げられる。また、外国につながる生徒の母語・母文化を尊重する居場所づくりは生徒の学校への帰属感を育む上で有用であることが示唆されており¹、中退防止にもつながる。外国につながる生徒の文化に適切に応える中退予防策についても検討、実施される必要がある。

・中退防止のためのとりくみを実施するにあたっては、外部人材など多様なアクターが協働して外国につながる生徒に寄り添いながらニーズを把握し、ケアする体制をつくることが肝要である。そのためには、外部の専門人材の視点や意見が学校運営に反映されるよう、外部人材の不安定な雇用形態や学校組織における周縁的な位置づけを見直していくことも必要であろう。

【進路支援】

・外国につながる生徒にとっては、日本の進学・就職システムはなじみのないものであり、保護者にとっても同様である。また、在留資格については制度や手続きが複雑である上に、変更が頻繁にあり最新の情報を常に把握して進路の準備に備えることが難しい。すでに一部の自治体や高校、NPO が外国人の保護者・生徒向けの高校進学ガイダンスを実施しているが、今後は在留資格に関する情報を含む高校生・保護者・教員・支援者に向けた進路ガイダンスの実施をより一層充実させ、外国につながる生徒の進路保障を行うことが望まし

¹ 徳永智子・角田仁・海老原周子編（2023）『外国につながる若者とつくる多文化共生の未来－協働によるエンパワメントとアドボカシー』明石書店。

い。進路指導にあたる教員の負担を減らすためにも、自治体レベルでガイダンスを実施し、都立高校の生徒や保護者、教員が参加できる体制を整えることが重要である。

・進路ガイダンス以外にも、外国につながる生徒の進路指導を担当する教員のための支援の拡充が必要である。たとえば、海外での進学・就労を考えている生徒に向けた情報提供など、生徒たちのトランスナショナルな進路展望をささえていく制度を整備することも、国や自治体に求められる。

・外国につながる生徒は日本の企業風土や実際に業務で使う日本語の表現などに馴染みがなかったり、出身国文化との違いにとまどう場合がある。外国につながる生徒の言語や文化に関する状況を説明するなど、生徒の進路先（進学・就職先となる教育機関や企業）に向け情報提供も必要である。

・外国につながる生徒の進路指導については教員個人が行っていることが多く、知識や経験が学校単位で蓄積されにくい。都内の高校全体で情報や経験（前例）が蓄積され共有されやすい仕組みがあると、さまざまな生徒の事情に教員が対応しやすくなると思われる。特に在留資格については周知の徹底が不可欠である。生徒の人権を尊重し、生徒やその家族の不利益にならないように信頼できる専門家とつながることが重要である。学校・教員によってはそのような専門家とのつながりが少ないことも多いため、学校と専門家をつなぐサポートが必要である。

【外国につながる生徒と日本人生徒の関係性構築】

・同じ出身国の生徒同士の間には支え合いがみられ、生徒の学校適応を助けている。一方で同国人同士が「かたまる」ことで、日本人生徒と外国につながる生徒が分断され、後者が疎外されるような状況につながることが危惧される。こうした断絶を生まないためには、外国につながる生徒が安心できる居場所を学校の中に作ること、生徒たちがインフォーマルな形で関わり合える部活、生徒会、行事を積極的に行っていくことなどが推奨される。

【外国につながる生徒の居場所づくり】

・外国につながる生徒にとって、仲間とともに言語や文化の交流を行う部活動や、日本人生徒と活動する運動部など、学校のなかにさまざまな居場所があることが重要である。ただし、外国につながる生徒だけで集まることに抵抗感を持つ場合もあるので、生徒の声を尊重して、押し付けにならない工夫も必要である。

・関心のある教員が中心となって、外国につながる生徒の出身国の母文化や母語を授業に活かしたり、生徒の出身国の留学生を大学からゲスト講師として呼び交流活動を行ったり、

さまざまな取り組みが語られた。また、文化祭などの学校行事で生徒が母語を用いて発表し、母文化紹介をする取り組みもみられた。生徒のアイデンティティの尊重や母語保障の観点からも、**関心のある教員がひとりで取り組むのではなく、他の教員や日本人生徒も含めて、学校全体で多文化共生や母語・母文化の活動に取り組むことが期待される。**そのためは、予算の確保、専門性をもつ人材の登用、学校外組織との連携など、さまざまな方策が求められる。

【母語・母文化保障】

・食事や礼拝の場所の提供など、ムスリムの生徒に対して宗教的な配慮を行う学校が複数あった。食事、礼拝、服装などにおいて、**学校がどのような宗教的な配慮ができるか生徒や保護者と相談し、必要な配慮を行い、学校全体で受け入れていくことが期待される。**

・このように一部の学校に、居場所づくりを通して生徒の母語や母文化を表出する機会がみられたり、宗教への配慮がみられる。しかし、**外国につながる生徒の母語保障の重要性についての教員の認識は全般的に薄く、母語教育を行う事例はほとんど聞かれなかった²。**今後は、外国につながる生徒の母語・母文化を学校の資源として認識し、**学校の教育活動やカリキュラムなどにも活かしていくことが期待される。**このことは生徒の言語能力や自己肯定感を伸ばし、アイデンティティを尊重することにもつながる。

【家庭とのコミュニケーションと通訳制度】

・ほぼすべての学校で、外国人保護者とのコミュニケーションがとりづらいことが指摘された。翻訳機を使って外国人保護者との面談を試行している学校もあるが、密なコミュニケーションをとるためには、翻訳機の限界も認識されていた。そのため、通訳派遣に関して独自の予算がついている在京枠校では、通訳手配に教員独自のネットワークを活用し、**安定的な通訳手配の体制を整えつつある。**

・**学校独自で手配した信頼できる通訳の存在が、保護者との円滑なコミュニケーションにつながっていることが複数の学校で指摘されていた。**在京枠校であるか否にかかわらず、**安定的な通訳予算の確保と、学校現場が使いやすく信頼のおける通訳派遣制度の構築が望まれている。**また、医療通訳や司法通訳の養成が進んでいるが、**学校に関する専門的知識をもった「学校通訳」の養成や、AI 翻訳・通訳の活用についても今後検討していく余地がある**だろう。

² 東京都高等学校教職員組合が 2024 年に実施した調査でも、「外国につながる生徒の母語・母文化の保障につながるとりくみ」について「ある」と回答した学校は 11 校（9.7%）、「ない」が 93 校（82.3%）、無回答が 9 校（7.9%）であった。（都高教・多文化共生教育対策会議 2024 年 3 月実施 『外国につながる生徒に関するアンケート 集計結果』より）

【校内支援体制】

・担任や特定の教員に任せることなく、学校全体で安定的かつ持続的に外国につながる生徒を支援していくためには、委員会や分掌などの設置を通じた体制づくりの構築が求められる。そのために、外国につながる生徒の状況やニーズに対する教員間の共通理解を築くことが重要であり、研修をはじめとした学校内外での学びの機会を保障する仕組みを平行して整備していく必要がある。

・外国につながる生徒に関する教員間の共通理解をはかり、校内支援体制を構築していくために、管理職の理解不足が障壁になっていることが浮かび上がった。管理職のリーダーシップや外国につながる生徒に対する理解の向上が重要なポイントとなる。このためには、管理職に向けた研修や情報共有の機会を設けるほか、管理職のインセンティブを向上させる制度上の工夫（たとえば評価システムや教育行政による学校長の評価、学校経営計画の目標に入れ込んでいくなど）や教員の意見を学校運営に反映できるシステム、教員の声を管理職、行政に届けるボトムアップのしくみが必要であろう。

・学校教育活動の持続的な取り組みのためにも、教員や管理職の異動や退職に伴い、それまでの教育活動の停滞・後退になることがないよう、学校内での教育活動の継承・引き継ぎの充実をはかるとともに、経験豊富な教員や意欲的な教員、理解のある管理職などを適切に人事配置することが求められる。

・2023 年度開始の「日本語の特別の教育課程」の実施にあたり、生徒の希望を聞き取ることが学校側に求められている。生徒・保護者の声を汲み取り、反映していく学校づくりを検討していくことが重要である。その手段のひとつとして、毎年度実施されている学校評価アンケートがあげられる。学校評価アンケートには、生徒や保護者、教職員、あるいは地域の人からのさまざまな声が寄せられる傾向にある。たとえば、学校評価アンケートの中に多文化共生に関わる項目を入れ、その結果を学校運営連絡協議会でとりあげるなど、外国につながる生徒に関する支援体制を検討する材料として活かしていくことは、学校運営において重要な取り組みとなるだろう。

【学校を中心とした外部組織・専門人材との連携整備】

・外国につながる生徒の間には学力不振や遅刻・欠席の多さがみられるが、その要因について教員は十分に理解できない状況が見出された。外国ルーツの子ども「能力」や「態度」の問題にせず、学校での人間関係、家庭の経済状況や出身国文化、障害の可能性など、個々の子どもの状況と教育と福祉を横断するニーズを丁寧に汲み取ることが重要である。そうしたタスクは、担任教員だけが担えるものではない。ほかにも保護者、日本語教員、スクールカウンセラー、ソーシャルワーカー、多文化共生スクールコーディネーターなど

の専門人材が協働して、生徒の学びを支えるしくみが必要である。

・在京枠校以外の外国につながる生徒が多く在籍する高校では、学校外組織や専門人材との連携を支える仕組みがないため、教員が個人的なネットワークを通して資源にアクセスし、課題への対応を行っていた。学校外連携を支える制度的支援が急がれる。

・外国につながる生徒の福祉的ニーズに応じるために、福祉・医療機関等や専門人材と連携した福祉的支援の充実化が求められる。東京都から派遣されるユースソーシャルワーカー（YSW）とスクールカウンセラー（SC）が重要な役割を担うが、外国につながる生徒が積極的に支援を受ける高校は限られていた。YSW や SC の多文化・多言語対応を進め、より多くの生徒が支援を受けられるよう整備づくりが求められる。

・調査時点で在京枠校に支援団体から派遣されていた多文化共生スクールコーディネーターが、学校と外部人材をつなぎ、支援のネットワークを広げ、教員や生徒の支援を行うなど重要な役割を担っていた。今後は外国につながる生徒が在籍するより多くの高校にコーディネーターを派遣し、学校と学校外組織・専門人材をつなぎ、支援の充実化を図ることが期待される。

【教員研修】

・日本語指導の重要性は学校内で理解されやすいが、外国につながる生徒に対する教科指導、生活指導の重要性はなかなか認知されにくい。日本語以外の指導の必要性を共有するための研修も必要である。特に生活指導を行うにあたっては、日本の文化的慣習を一方的に押し付けるのではなく、個々の生徒の文化的背景を考慮し、尊重するような指導が望ましい。そうした指導の必要性や方法を教員が習得する機会が必要とされている。

・外国につながる生徒に対する教員の評価軸として、日本社会の規範である「出席」「時間厳守」「努力」「真面目さ」への従順さが重視される傾向が見られる。このような評価基準は、文化的にこれらの規範が強調されない国から来日した生徒にとって、不利に働く可能性がある。その結果、生徒の学習態度や行動が文化的背景を十分に考慮されないまま否定的に評価され、かれらの自己肯定感に悪影響を及ぼすリスクも懸念される。日本とは異なる文化規範を生徒たちが身に着けている可能性について理解し、自らが暗黙の了解としている価値規範を学びほぐす（unlearn）教員養成や教員研修のプログラムが求められる。

・外国籍生徒の在留資格に関する知識を教員がもつことは重要である。家族滞在の多い状況を考えると、在留資格の変更に伴う知識及び情報は、進路指導を進める上で学校内構成員に必要であるために、定期的に学校内外の研修会を設定していくことが今後求められよ

う。

・インタビューでは、外国につながる生徒の母語や母文化の保障を大きな課題とする自発的な語りが聞かれなかった。教員の主な関心は、日本語力とそれに付随した学力の向上および日本での進路保障に向けられていた。日本では子どもの人権という視点から母語や母文化保障の意義が十分理解されていないという課題がある。また、外国につながる生徒たちが、出身国と日本を跨ぐような日常生活を送り、日本社会のみならず出身国や第三国での進学や就労を展望していることもあまり知られていない。母語・母文化保障や、生徒のトランスナショナルな将来展望についての知識を、教員が身につけられる機会が必要である。

【外国につながる生徒の実態把握のための調査】

・外国につながる生徒の多様さ一国籍、来日経緯、経済状況、日本語力、学力などがインタビュー調査を通じて明らかとなった。特に、文部科学省などで実施される調査の際に触れられていないネパールの生徒の数は、都内の多くの学校で増えてきたと指摘されている。しかしながらネパール出身の生徒の存在については、令和6年6月に東京都教育委員会によって策定された「日本語指導推進ガイドライン」のなかでも触れられていない。今後は、外国につながる生徒の多様な実態をより網羅的かつ的確に把握するために質問項目を工夫するなど、新たな調査設計が望まれる。

【グッドプラクティスの蓄積と情報共有】

・本報告書のⅣ.グッドプラクティス事例で示したように、在京枠校をはじめ一部の学校では支援制度を整備し、外国につながる生徒のニーズに応答する実践を組織として展開していた。これらの事例は、外国につながる生徒の学習、進路、そしてウェルビーイングの保障が、どのような制度や価値観の上に成り立つのかについて、さまざまな可能性を示している。こうしたグッドプラクティスの事例を積み上げ、各学校の管理職や教員同士が互いの実践から学び合う機会を作ることは、多文化を尊重する教育風土を都立高校の間に育み、外国につながる生徒の教育と福祉を支えていく上で大切であろう。

以上

調査・分析メンバー

額賀美紗子

東京大学大学院教育学研究科・教授

三浦綾希子

中京大学教養教育研究院・教授

布川あゆみ

東京外国語大学アカデミック・サポート・センター・准教授

徳永智子

筑波大学人間系教育学域・准教授

高橋史子

東京大学大学院総合文化研究科・准教授

金侖貞

東京都立大学人文科学研究科・教授

角田仁

東京都立町田高等学校定時制課程・主任教諭

研究協力者

高橋薫

昭和女子大学国際学部国際日本学科・専任講師

※本調査は日本学術振興会の国際共同研究加速基金「移民・難民の子どもを包摂する文化的に適切な教育と社会統合に関する国際比較研究」(20KK0044, 研究代表者: 額賀美紗子) の研究の一環として実施した。



※本報告書およびアンケート調査の結果報告書(2022)は、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターのHPからもダウンロードが可能です。左のQRコードまたは以下URLからアクセスをお願いします。

<https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/reports/>

外国につながる生徒の
学校生活と支援状況に関する調査報告書
—都立高校インタビュー調査の分析結果—

(研究代表者／額賀美紗子)

発 行：2025 年 5 月

東京大学大学院教育学研究科

113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

