令和6年度 文部科学省委託事業
「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」

散在地域における多文化多言語の子どもの教育支援の充実に向けて

散在地域4県における
「外国につながる児童生徒の教育支援に関するアンケート調査」報告書

令和７年（2025）年３月

弘前大学

目　次

はじめに　報告書をお読みいただくにあたって　1

第Ⅰ部　各県の調査結果と分析　7
第１章　青森県の調査結果と分析　8
第２章　山形県の調査結果と分析　44
第３章　宮崎県の調査結果と分析　77
第４章　佐賀県の調査結果と分析　111

第Ⅱ部　散在地域４県調査の総合と比較による分析　167
第５章　在籍状況及び学校単位での支援と要望　168
第６章　子どもを取り巻く環境　172
第７章　子どもの日本語の力と教科学習状況・進路希望　175
第８章　支援の状況と課題　181

おわりに　散在地域における多文化多言語の子どもの教育支援の充実に向けて　189

資料
・　青森県学校調査票
・　青森県個人調査票
・　山形県学校調査票
・　山形県個人調査票
・　宮崎県学校調査票
・　宮崎県個人調査票
・　佐賀県学校調査票
・　佐賀県個人調査票

はじめに

報告書をお読みいただくにあたって

本報告書は、弘前大学が受託した令和５・６年度文部科学省委託事業「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」の一環として行った散在地域４県における「外国につながる児童生徒の教育支援に関するアンケート調査」（以下、本調査と表記）の結果と分析をまとめたものである。はじめに、本調査の設計上の特徴と、本報告書の構成について述べる。

1　本調査の特徴

「外国につながる児童生徒の教育支援に関するアンケート調査」（以下、本調査と表記）は、次のような特徴を有している。

（１）「日本語指導が必要な子ども」の把握方法

本調査は、両親または片方の親が外国出身のすべての子どもを「外国につながる子ども」として学校調査票で把握し、その上で、一人ひとりの子どもの言語環境や日本語の力を個人調査票で把握するという方法を取った。調査票では「両親または片方の親が外国人である児童生徒」について尋ね、「外国人の親には、『外国籍の人』や『言語・文化等から外国出身だとわかる人』が含まれ」るという説明を付している。

このような方法を取った大きな理由は、多文化多言語の子ども（コラム参照）の言語習得に関する基本的な知識が、全国の学校に十分浸透しているとはいえない実態があるためである。特に散在地域の学校においては、生活言語能力と教科学習言語能力の違いが理解されないまま、日本語指導が必要かどうかの判断が行われている可能性が高いといえる（桐村・吉田，2021）。

「日本語指導が必要な子ども」数の把握という点で一般に広く用いられるのは、文部科学省が隔年で実施している「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」（以下、「受入状況等調査」と表記）の

［用語解説］　多文化多言語の子ども

「多文化多言語の子ども」とは、多文化共生政策を推進するカナダにおいて、母語・継承語・第二言語など複数言語環境で育つ子どもの教育を研究したカミンズらが用いた“Culturally and Linguistically Diverse Children”（カミンズ・中島2021など）を訳し、端的に表現した語である。今回のアンケート調査では、子どもの実態をもれなく正確に把握するために、「外国につながる児童生徒」を本人または親が外国出身の子どもを指すカテゴリーとして用いている。しかし、本調査研究の目的は、複数文化及び言語の中で育つ子どもに対する教育の在り方を言語の側面から考えるところにあるため、考察等の記述においては、「多文化多言語の子ども」という語を中心に用いることとした。文部科学省の調査等で用いられる「日本語指導が必要な児童生徒」は、対象としては「多文化多言語の子ども」と重なるが、この用語の受け手が、日本語の力の欠落という面からのみ子どもをとらえる発想に陥ることが懸念される。このため、本報告書の考察においては、子どものもつ複数の文化背景や言語をより中立的・肯定的にとらえ、多文化共生の学校づくりの観点からも望ましい表現として、「多文化多言語の子ども」という語を使用する。

データである。受入状況等調査では、「日本語指導が必要な児童生徒」とは「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒を指す」とされており、「学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている」という表現で教科学習言語能力についても考慮されている。

しかし、実際にこの調査に答えるのは各学校の教員であり、判断するにあたっての基準も各学校に委ねられている。実際に、令和５年度の受入状況等調査の「日本語指導が必要な児童生徒の判断基準別学校数」では、日本語指導が必要な児童生徒の在籍校11,123校のうち「DLAや類似の日本語能力測定により判定している」学校は2,351校にとどまり、「児童生徒の学校生活や学習の様子から判断している」「児童生徒の来日してからの期間を対象基準にしている」学校が多い。多文化多言語の子どものことばの力を見取ることのできる教員が「学校生活や学習の様子から判断している」のであればよいが、そうした知識や経験のある教員が極めて少ない散在地域において、児童生徒の日本語指導の必要性について正確に判断することは難しいと考えられる。特に懸念されるのは、日常会話はできるが教科学習言語能力は十分でない子どもが、日本語指導の対象から見落とされる事態である。幼少期や小学校低学年で来日した子どもが教科学習言語能力を伸ばすことができず困難に直面することは少なくない。そうした場合も、日常会話ができることで「日本語の問題ではない」と判断されれば、受入状況等調査では把握されない。

以上の点を踏まえて、散在地域における児童生徒の実態把握を目的とする本調査では、「両親または片方の親が外国出身である子ども」をすべて把握した上で、その日本語の力をできるだけ客観的に把握する方法をとった。このため、データを見るにあたっては、日本生まれ・日本育ちで日本語での教科学習に全く不安はない子どもも、いったん把握の対象になっていることに留意する必要がある。ただし、繰り返しになるが、日本生まれや幼少期来日で日本語での日常会話に全く支障がない場合でも、家庭の言語環境などにより日本語での学習に困難を抱えている子どもは存在する。そうした子どもたちも含めて把握するためには、本調査のような調査設計が不可欠だということである。

なお、本調査はアセスメントではなく、あくまで子どもの日本語の力を大まかに把握するものである。個々の生徒に関する指導の必要性の判断については、本調査の質問項目等によって大まかな状況を把握した上で、DLA等によるアセスメントを行うことが適切であると考える。「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」事業では、本調査の質問項目を活用したオンライン・アセスメントマニュアルについても、併せて作成している。

（２）調査項目の改良及び実施にあたっての調整

上記の調査方法とその趣旨は、文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」（令和２～４年度）において青森県で実施された調査（桐村・吉田、2021）から変わっていない。

調査票の設計も基本的に共通しており、各学校に送られる調査票は、学校調査票と個人調査票で構成されている。学校調査票では、「両親または片方の親が外国人である児童生徒の人数」「学校が行っている支援（在籍校対象・選択肢）」「学校として必要な支援（在籍校対象・選択肢）」「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望（自由記述）」を尋ねている。その上で、「両親または片方の親が外国人である児童生徒」一人ひとりについて、個人調査票で、学年、来日時期、滞日年数、母語、保護者の言語など、子どもを取り巻く言語環境に関わる項目と、日本語の力、支援状況などについて尋ねる。

ただし、調査項目の詳細は、2020年度に実施された青森県調査に、さらに改良や調整を加えたものとなっている。

2023年の青森県調査は、回答のしやすさに配慮して、児童生徒の周辺情報の項目を絞る一方、「読む」力

を把握する項目を付加した。また、文部科学省の受入状況等調査の実施年度であったため、当該生徒が、受入状況等調査で把握されたのか、把握されなかった場合の理由についても回答を求めている。

さらに、2024年度に実施した宮崎県、佐賀県、山形県での調査においては、2023年度の青森県調査の調査票をベースに、各県の実態に合わせた選択肢（支援者の呼称等）の調整や、各県教育委員会の要望を取り入れた調査対象及び調査項目の変更を行っている。各県の調査概要についてまとめたのが、**表１**である。

表１　「外国につながる児童生徒の教育支援に関するアンケート調査」概要

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>青森県</th><th>山形県</th></tr>
<tr><td colspan="2">調査対象</td><td>小学校
中学校（私学含）
特別支援学校（小学部・中学部）</td><td>小学校
中学校（私学なし）
特別支援学校（小学部・中学部）</td></tr>
<tr><td colspan="2">調査時期</td><td>令和５年11月１日～令和５年11月15日
（返送期限　令和５年11月24日）</td><td>令和６年７月22日～令和６年８月５日
（返送・送信期限　令和６年８月16日）</td></tr>
<tr><td colspan="2">回収率</td><td>回収校数：351校／418校
回収率：83.0%
回収された個人調査票枚数：468人分</td><td>回収校数：234校／336校
回収率：69.6%
回収された個人調査票枚数：315人分</td></tr>
<tr><td rowspan="2">学校調査票内容</td><td>四県共通部分</td><td colspan="2">・両親または片方の親が外国人である児童生徒数
・【在籍校】一人ひとりについて個人調査票の記入依頼
・外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望（自由記述）</td></tr>
<tr><td>県ごとに異なる部分（赤字部分が青森県との違い）</td><td colspan="2">・【在籍校】「学校として行っている支援」内の
ア．教員が加配され、国際教室や日本語教室を設置し、日本語指導や学習支援を行っている。
イ．日本語支援員がついて、取り出しや入り込みなどの支援を行っている。
ウ．母語支援員がついて、入り込みなどの支援を行っている。
エ．放課後等を活用し、教員や支援員が日本語指導や学習支援を行っている。
オ．児童生徒のルーツとなる国の言語や文化について、積極的に学級活動や行事、授業の中で扱っている。
カ．特に実施していない。
キ．その他

・【在籍校】「学校として必要な支援」内の
A) 対面での日本語力のアセスメント
B) オンラインでの日本語力のアセスメント
C) 日本語指導ができる教員の加配
D) 日本語指導ができる支援員の派遣
E) 母語や母文化に通じた支援員の派遣
F) オンラインでの日本語指導及び学習支援
G) 保護者面談時の通訳配置（オンライン対応含む）
H) 自動翻訳機の貸与
I) 相談できる窓口（支援人材派遣、教材、保護者対応など）
J) この課題に関する教員の力量向上のための校内研修の実施
K) その他　（青森県・山形県は設問すべて同一）</td></tr>
<tr><td rowspan="2">個人調査票内容</td><td>四県共通部分</td><td colspan="2">・学年　・学年が年齢相当か否か　・親の国籍　・本人の国籍　・来日時期（日本生まれ含む）
・「生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル　・「書くこと」のレベル　・「読むこと」のレベル　・「教科の学習状況」のレベル
・本人への指導と家庭との連携における課題（自由記述）
・支援員等の配置の有無　・支援員が配置されている場合の時間数</td></tr>
<tr><td>県ごとに異なる部分（赤字部分が青森県との違い）</td><td>・本人と親の母語（言語記載、青森県・山形県同一）

・保護者面談への対応（青森県・山形県同一）
ア．日本人の親が面談に来ている
イ．外国人の親が来るが、支障なく日本語で面談できている
ウ．やさしい日本語で面談している
エ．通訳してくれる人が一緒に来ている
オ．学校や教育委員会が通訳を入れている
カ．その他

・令和５年５月１日付の文科省の受け入れ状況調査でカウントされたか否か
①カウントされた　②カウントされていない

・カウントされなかった場合、その理由（青森県・山形県同一）
ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから
イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから
ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから
エ．学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから
オ．令和５年５月１日には本校に在籍していなかったから
カ．その他

・支援者の種類（青森県・山形県同一）
ア．加配教員　イ．日本語支援員
ウ．特別支援教育支援員　エ．教頭や教務主任など
オ．その他</td><td>・本人と親の母語（言語記載、青森県・山形県同一）

・保護者面談への対応（青森県と同一）

・令和５年５月１日付の文科省の受け入れ状況調査でカウントされたか否か
①カウントされた　②カウントされていない　③不明

・カウントされなかった場合、その理由（青森県と同一）

・支援者の種類（青森県と同一）</td></tr>
<tr><td></td><td>・支援形態（青森県・山形県同一）
ア．国際教室や日本語教室　イ．主にア．以外の取り出し
ウ．主に入り込み　エ．取り出し、入り込みが半々
オ．特別支援学級や通級指導　カ．その他

・中学卒業後の希望進路（青森県・山形県・宮崎県同一）
ア．高等学校進学　イ．就職　ウ．その他　エ．不明</td><td>・支援形態（青森県と同一）

・中学卒業後の希望進路（青森県と同一）</td></tr>
</table>

		宮崎県	佐賀県
調査対象		小学校 中学校（私学なし） ※特別支援学校除外	小学校 中学校（私学含）高等学校（私学含） 特別支援学校（小学部・中学部・高等部）
調査時期		令和６年７月22日～令和６年８月８日 （返送・送信期限　令和６年８月８日）	令和６年７月22日～令和６年８月５日 （返送・送信期限　令和６年８月16日）
回収率		回収校数：282校／348校 回収率：80.8％ 回収された個人調査票枚数：371人分	回収校数：244校／315校 回収率：77.4％ 回収された個人調査票枚数：436人分
学校調査票内容	四県共通部分	・両親または片方の親が外国人である児童生徒数 ・【在籍校】一人ひとりについて個人調査票の記入依頼 ・外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望（自由記述）	
	県ごとに異なる部分（赤字部分が青森県との違い）	・【在籍校】「学校として行っている支援」内の ア．教員が加配され、日本語指導教室を設置し、日本語指導や学習支援を行っている。 イ．日本語サポーターがついて、取り出しや入り込みなどの支援を行っている。 ウ．放課後等を活用し、教員や日本語サポーターが日本語指導や学習支援を行っている。 エ．管理職や担任等が、必要に応じて支援している。 オ．カ．キ．は他県と共通 ・【在籍校】「学校として必要な支援」内の A)日本語指導ができる教員の加配 B)日本語指導ができる日本語サポーターの派遣 C)母語や母文化に通じた日本語サポーターの派遣 D)オンラインでの日本語指導及び学習支援 E)日本語力のアセスメント（日本語力測定） F)保護者面談時の通訳配置（オンライン対応含む） G)自動翻訳機の貸与 H)相談できる窓口（支援人材派遣、教材、保護者対応など） I)日本語指導が必要な児童生徒に関する校内研修の実施 J)その他	・【在籍校】「学校として行っている支援」内の ア．日本語指導担当教員が加配され、日本語指導教室を設置し、日本語指導や学習支援を行っている。 イ．帰国子女等対応非常勤講師がついて、取り出しや入り込みなどの支援を行っている。 ウ．放課後等を活用し、教員や帰国子女等対応非常勤講師が日本語指導や学習支援を行っている。 エ．放課後等を活用し、教員や日本語サポーターが日本語指導や学習支援を行っている。 オ．カ．キ．は他県と共通 ・【在籍校】「学校として必要な支援」内の A)対面での日本語力のアセスメント（日本語力測定） B)オンラインでの日本語力のアセスメント（他県と共通） C)日本語指導ができる教員（日本語指導担当教員）の加配 D)日本語指導ができる支援員（帰国子女等対応非常勤講師）の派遣 E)母語や母文化に通じた支援員（子ども通訳・メンタルサポーター等）の派遣 F)～K)は他県と共通
個人調査票内容	四県共通部分	・学年　・学年が年齢相当か否か　・親の国籍　・本人の国籍　・来日時期（日本生まれ含む） ・「生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル　・「書くこと」のレベル　・「読むこと」のレベル　・「教科の学習状況」のレベル ・本人への指導と家庭との連携における課題（自由記述） ・支援員等の配置の有無　・支援員が配置されている場合の時間数	
	県ごとに異なる部分（赤字部分が青森県との違い）	・本人と親の母語（青森県・山形県）に代えて 本人の話せる言語 家庭での言語（言語記載もしくは不明選択） ・保護者面談への対応 オ．学校や行政が通訳を入れている ア．イ．ウ．エ．カ．は他県と共通 ・文科省の受け入れ状況調査でのカウント有無：削除 ・カウントされなかった場合、その理由：削除 ・支援者の種類 ア．日本語指導教員　イ．日本語サポーター ウ．ア、イ以外の教員　エ．その他	・【佐賀県のみ追加】在留資格を知っているか否か ア．知っている　イ．知らない ・本人と親の母語（青森県・山形県）に加えて家庭での言語（言語記載もしくは不明選択） ・保護者面談への対応 オ．学校や行政が通訳を入れている ア．イ．ウ．エ．カ．は他県と共通 ・文科省の受け入れ状況調査でのカウント有無：削除 ・カウントされなかった場合、その理由：削除 ・支援者の種類 ア．日本語指導教員　イ．帰国子女等対応非常勤講師 ウ．母語支援者（子ども通訳・メンタルサポーター等） エ．特別支援教育支援員　オ．教頭や教務主任等 カ．その他
		・支援形態 ア．日本語指導教室 オ．その他（「特別支援学級や通級指導」削除） イ．ウ．エ．は他県と共通 ・支援なしの場合、その理由（文科省調査カウントなしの理由を利用） ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから エ．学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから オ．その他 （「令和５年５月１日には本校に在籍していなかったから」削除） ・中学卒業後の希望進路（青森県と同一）	・支援形態 ア．日本語指導専用教室 イ．ウ．エ．オ．カ．は他県と共通 ・支援なしの場合、その理由（文科省調査カウントなしの理由を利用） ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから エ．学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから オ．その他 （「令和５年５月１日には本校に在籍していなかったから」削除） ・中学校、高等学校卒業後の希望進路 ア．高等学校／大学／専門学校　進学 イ．ウ．エ．は他県と共通

表中の赤字は、青森県調査の調査票と比較して異なる部分を示している。

（３）教員を対象に児童生徒の日本語の力を大まかに把握するための項目・選択肢の設定

在籍校の担当教員が回答しやすく、かつ、小学校から高等学校段階まで幅広い年齢の子どもを対象として大まかに日本語の力をとらえるため、本調査では項目・選択肢を次のように設定した（表２）。

表２　子どもの日本語力の４項目のレベル

【生活に必要なやりとり】 生活に必要な日本語を含むやりとりはどの程度できますか？ ア．日本語でのやりとりはほとんどできない イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる カ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる キ．その他（　　）
【書くこと】 本人は、日本語の読み書きのうち、書くことはどの程度できますか？ ア．書くことはほとんどできない イ．ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある ウ．一、二文程度のやさしい短文を書くことができる エ．日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる オ．学年相当のレベルで書くことができる
【読むこと】 本人は、日本語の読み書きのうち、読むことはどの程度できますか？ ア．読むことはほとんどできない イ．ひらがな・カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる エ．支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
【教科の学習状況】 本人の、当該学年の教科の学習状況はどうですか？ ア．学習内容はほとんど理解できない イ．視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる ウ．分からない教科の用語（例えば「分母」など）を説明すれば、理解できることがある エ．だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい オ．学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる

日常生活に関わる生活言語能力については「生活に必要な日本語を含むやりとり」の１項目、年齢に応じた学習を可能にするための教科学習言語能力については「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３項目を用意した。幅のある年齢の子どもを対象としているため、本調査では、あてはまる選択肢をすべてチェックしてもらった上で、その中で一番上位の選択肢をその子どもの力を把握する指標として用いた。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」では、最上位のレベルにあたる選択肢オに○がつけば、学年相当の学習に参加する力があるととらえる。例えば、小学校１年生で「読むこと」の項目でイとオの選択肢に○がつけば、「読むこと」について学年相当の力があるとみなす。

なお、報告書の７章で詳述するが、上記の項目で「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれかが「エ」以下であった児童生徒を対象に行ったオンライン・アセスメントでは、その多くが旧DLAの評価参照枠４以下、つまり個別的支援が必要な児童生徒と判定された。本調査の日本語の力に関する項目・選択肢は、教員が簡易な質問項目に答えることによって、本格的なアセスメントの必要性の有無を判断するためのスクリーニングとして役立つものと考えられる。

（４）調査項目のオンライン・アセスメントへの応用

本調査は、多文化多言語の子どもの実態把握を目的として、来日時期と年齢、母語、家庭での使用言語、学校での支援状況、教師の認識する困難などを把握している。これらの項目は文部科学省の受入状況等に関する調査においては把握されていないが、実際にひとりひとりの児童生徒の指導に当たる学校や教員が意識して把握すべき情報である。本調査の項目は、子どもたちへの指導・支援のベースとなる情報であるとともに、オンライン・アセスメント実施にあたっての基礎データとしても用いることができる。

2 本報告書の構成

本報告書は、次のように構成されている。

この後に続く第Ⅰ部では、第１章～第４章で、調査対象となった青森県・山形県・宮崎県・佐賀県について、それぞれ県ごとに調査結果と分析を記述している。

次に、第Ⅱ部で、４県を総合し比較した分析と考察を記述した。第５章では学校調査票のデータをもとに在籍状況及び学校単位での支援と要望について、第６章では個人調査票の子どもの言語に関わる周辺の情報について、分析し考察した。第７章は、本調査の最も中核的な部分である子どもの日本語の力と教科学習状況・進路希望等について分析し考察した。2023年度の青森県調査を踏まえて行われたオンライン・アセスメントの結果データも用いて、本調査の妥当性の検証も行っている。第８章は、支援の状況と課題について分析し考察した。

「おわりに」では、散在地域４県調査全体の分析結果を踏まえて、今後の散在地域における多文化多言語の子どもの教育支援の充実に向けて、提言を行っている。

〈引用文献〉

ジム・カミンズ，中島和子，2021，『言語マイノリティを支える教育【新装版】』明石書店
桐村豪文・吉田美穂，2021，「多文化共生と日本語指導が必要な子どもの把握 ―「外国とのつながり」と「学習言語」に着目した調査の在り方―」，『弘前大学教育学部紀要』125号，pp.219-230

第Ⅰ部

各県の調査結果と分析

第１章　青森県の調査結果と分析

1　アンケート調査概要

① 調査主体と連携団体

文部科学省・令和５年度「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」事業の一環として、弘前大学が、青森県教育委員会及び県内市町村教育委員会の協力を得て実施した。

② 調査の目的

１）特に散在地域の学校における日本語支援の充実に向けて、青森県内のすべての小・中学校における外国につながる児童生徒の状況を把握するとともに、別途開発を進めている「事後の指導に活かすことのできる ICT を活用した日本語力のアセスメント」につなげるため。

２）個別の学校 及び個人が特定されることがない形で整理した調査結果を公開し、外国人散在地域における効果的な児童生徒の実態把握の在り方に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため。

③ 調査の内容

１）各小中学校の外国につながる児童生徒の在籍及び日本語力の状況について

２）各小中学校における外国につながる児童生徒の教育支援について

以上の内容を把握するため、学校調査票と個人調査票により構成

④ 調査対象校及び児童生徒

- 青森県内のすべての小・中学校及び特別支援学校小学部・中学部（弘前大学附属及び私立を含む）
- 令和５年10月１日現在、在籍している児童生徒のうち、両親または片方の親が外国人である児童生徒

⑤ 調査の形態と期間

- 調査形態は紙版のみ。調査期間は令和５年11月１日～15日（返送期限令和５年11月24日）である。

⑥ 回収率

- 回収校数　　351校/418校
- 回収率　　83.0％
- 回収された個人調査票枚数　　468人分

⑦ 学校調査票内容

- 令和５年10月１日現在で在籍している両親または片方の親が外国人である児童生徒数
- 【在籍校】一人ひとりについて個人調査票の記入の依頼
- 【在籍校】学校として行っている支援
- 【在籍校】学校として必要な支援
- 外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望（自由記述）

⑧ 個人調査票内容

- 学年
- 学年が年齢相当か否か
- 親の国籍
- 本人の国籍
- 来日時期（日本生まれ含む）
- 本人と親の母語
- 保護者面談への対応
- 「生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル
- 「書くこと」のレベル
- 「読むこと」のレベル
- 「教科の学習状況」のレベル
- 本人への指導と家庭との連携における課題
- 文科省の受け入れ状況調査にカウントされたかどうか
- カウントされなかった場合はその理由
- 支援員等の配置の有無
- 支援員が配置されている場合の時間数、支援者の種類、支援形態
- 中学卒業後の希望進路

※ 本調査における母語の定義

母語とは、幼少期に周囲の大人が話すのを聞いて最初に身につけた言語のことです。母国語（母国の言語）が母語とは限りません。

2 把握された外国につながる児童生徒の在籍状況

① 地域ごとの在籍状況

今回の調査で、青森県内の小・中学校に在籍する外国につながる児童生徒は、468人把握された。地域別内訳は、図　青森2-1のとおりである。

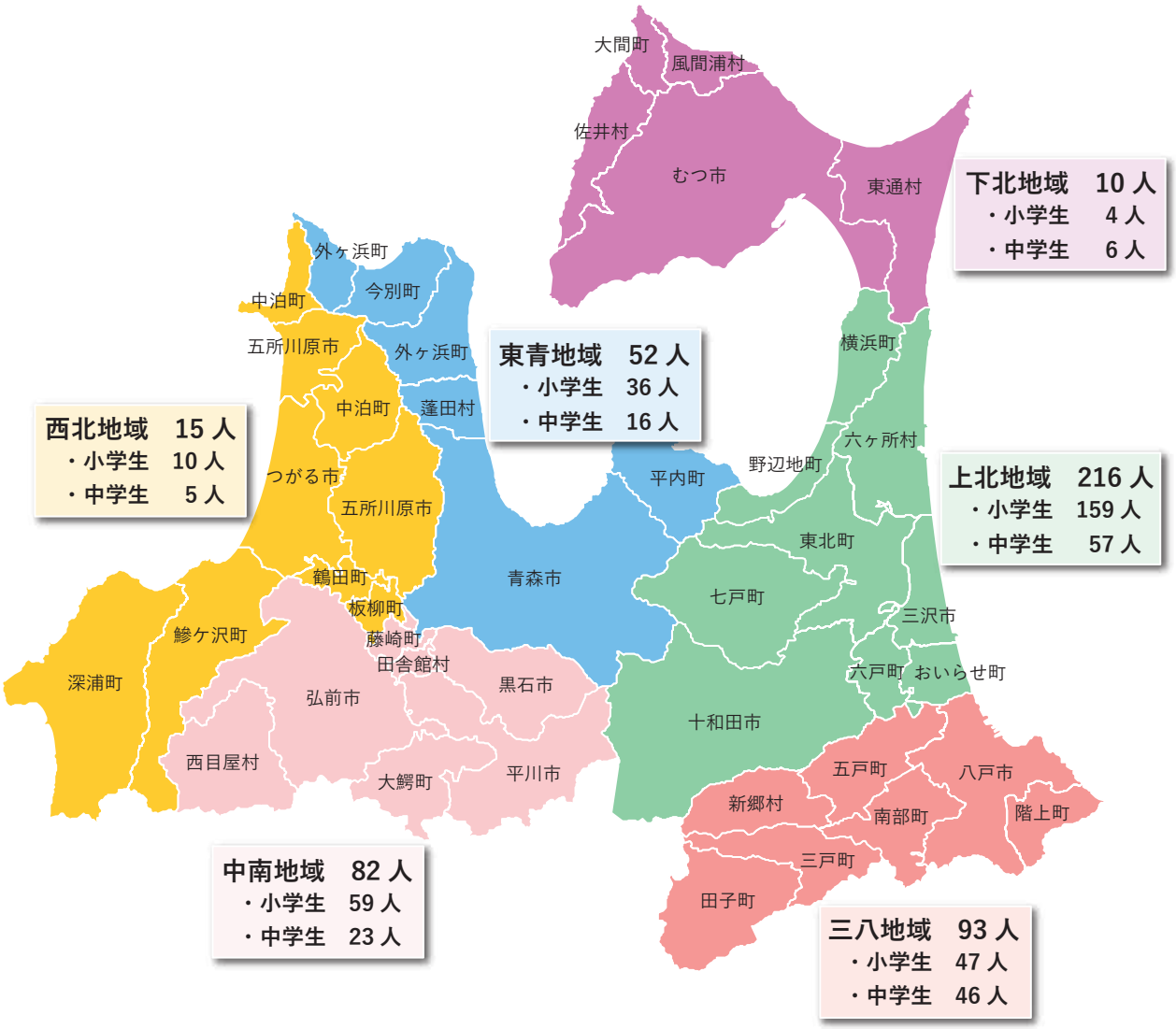


図　青森2-1　地域ごとの在籍状況

② 学校ごとの在籍状況

学校調査票が回収された351校ごとに、在籍している外国につながる児童生徒の数を集計したのが、図　青森2-2である。

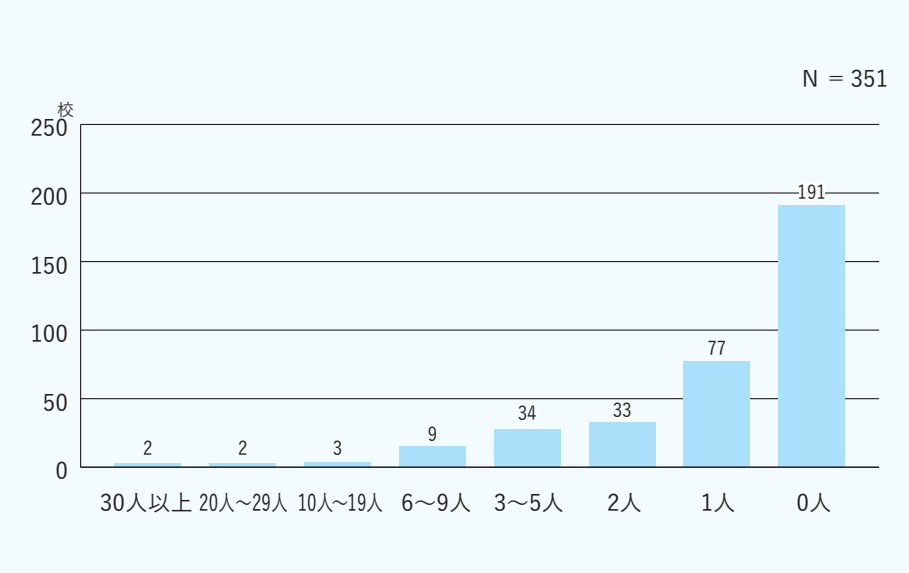


図　青森2-2　学校ごとの在籍状況

一人も在籍していない学校が191校と過半数を占める。

在籍している160校では、１人のみ在籍している学校が77校と最も多く、５人以下が86.3％を占めるなど、散在している状況が確認できる。10人以上在籍している学校は、７校のみであった。

3 学校として行っている支援

在籍している160校を対象として、学校として行っている支援（複数回答可）を集計したのが、図　青森3-1である。

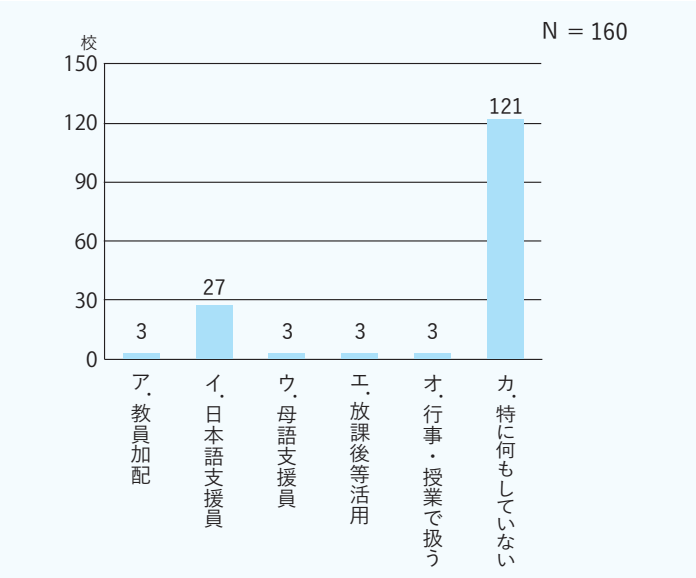


図　青森3-1　学校として行っている支援

【その他の記述】

- 特別の教育課程により、教頭等が指導を行っている。
- （日本語支援員以外の）支援員の活用、ポケトーク借用、個別指導ができないか検討中
- 対象学年の教科書やドリルを保護者に渡している。
- 月末にTELで、児童や保護者と連絡を取っている。
- 教育事務所から貸与された翻訳機や本校のタブレットをコミュニケーションを取るために活用している。
- 通級指導
- 在籍のみで、家庭でオンラインによる米国の学校の授業に取り組んでいる。

4 学校として必要な支援

外国につながる児童生徒が在籍している160校に対して、「A. 対面での日本語力のアセスメント」「B. オンラインでの日本語力のアセスメント」「C. 日本語指導ができる教員の加配」「D. 日本語指導ができる支援員の派遣」「E. 母語や母文化に通じた支援員の派遣」「F. オンラインでの日本語指導及び学習支援」「G. 保護者面談時の通訳配置（オンライン対応含む）」「H. 自動翻訳機の貸与」「I. 相談できる窓口（支援人材派遣、教材、保護者対応など）」「J. この課題に関する教員の力量向上のための校内研修の実施」「K. その他（　　）」の項目を設け、それぞれについて、「①絶対にあった方がよい」「②できればあった方がよい」「③不要」のいずれかを選択するよう求めた。その結果をまとめたのが、**図　青森4-1**である。「その他」の記述については、下にまとめて示した。

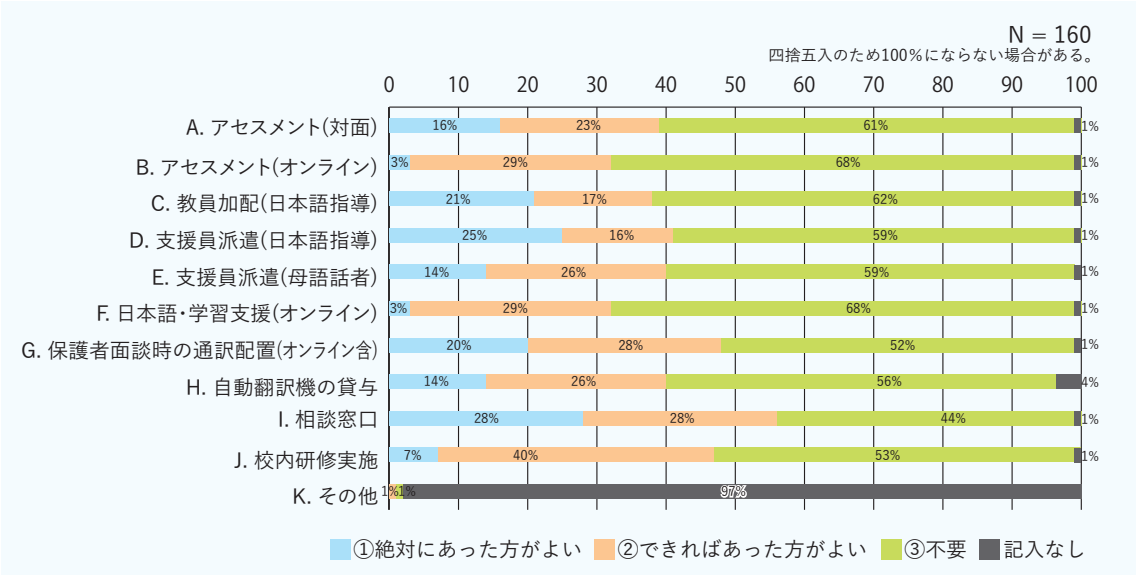


図　青森4-1　学校として必要な支援

【その他の記述】

- 学習の遅れや困難が生じた児童に授業中など、そばでよりそい、支援する人員の加配

学校として、「絶対にあった方がよい」という回答に注目すると、相談窓口45校、支援員派遣（日本語指導）40校、教員加配33校、保護者面談通訳配置32校、アセスメント（対面）25校、翻訳機貸与23校、支援員

派遣（母語）22校などとなっている。

日本語指導が必要な児童生徒への対応経験の少ない散在地域においては、支援人材や教材、保護者対応などについて総合的に相談できる窓口の必要性が強く実感されていること、教員加配や支援員派遣、通訳配置などの人材面での支援が強く求められていることが明らかになっている。

アセスメントについては、対面が望ましく、オンラインについては、「できればあった方がよい」が多いことから、次善の策というとらえ方がなされているといえるだろう。

5 学校による自由記述

学校調査票の設問の最後に、「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望」を自由記述で尋ねた。何らかの記載をした184校の回答を以下に整理して記載した（１校で複数の意見を箇条書きにした学校について、回答を別項目に入れて整理した部分がある）。

なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

教員や支援員の配置を求める声

- 現在一人の生徒（中国）に対して、日本語支援員が週に２～３日対応していますが、その他は学級担任がほぼ担当しているので、教員の加配をお願いしたい。（希望は出していますが…）
- 様々支援をしたいと思っても、人が足りなくてできないのが現状（本来の教員配置も欠員状態）
- 人手不足である。対応しきれていない。母語に触れさせる機会が無く申し訳なく思っている。母語を忘れてきている。
- 日本語指導の教員又は支援員の加配を県で整備してくれるとありがたい。外国につながる児童の心のサポートについてもどのように対応してよいか検討している。
- 日本語支援員の人数増を要望する。
- 日本語指導をするための教員の配置や母文化に通じた知識を持っている方の支援がいただければ、ありがたいと思います。また、宗教にかかわる配慮や物品の購入の必要もあり、教育委員会やNPO団体からの支援が必要かと思います。
- 本校の児童の場合、支援の必要感はないが、日本語の指導（支援）が必要な児童生徒に対しては、何よりも人（支援員）の手当てが求められると思います。ケアマネージャー的な方がその役を担ってもよいかと思います。（経済面、生活面も含めた総合的な支援が必要という面から）ただ、現状では厳しい面もあると思いますので、例えば貸出用翻訳機を一定数確保する等、できることから取りかかってほしいと感じています。
- 本校児童は言語、習慣等で特に課題はない。（母が日本人。長期間日本に住んでいるためと思われる）日本語支援員が週２日程度来校しているが、よりきめ細やかな指導をするためには、毎日来てほしい。
- 現在、学校としての緊急な課題はありません。しかし、言語の壁（特に保護者との）、日本文化との違いはあるため、専門支援員の配置を希望します。
- 教育委員会より、日本語支援員が派遣されているが、市内全体でも指導を必要とする児童生徒が増えており、支援員の派遣回数及び支援時間が不十分である。
- 支援員の配置など、やはり人的なサポートが必要だと感じている。
- 全国規模で外国につながる児童生徒教育の充実が身近なものとして感じられるようになってきた。やはり、担当する人員の確保を第一に考えて欲しい。
- 常時、支援員がついていること、日本語指導のカリキュラムのもとに指導する必要があると感じる。
- 外国につながる児童生徒に限ったことではないかもしれませんが、基本的生活習慣、学習意欲、家庭教育力がどうであるかによって、指導内容が効果をあげるかどうかが決まってくると思います。また、外国につながる児童生徒が在籍する場合は、常勤の支援員配置が必要となると思います。
- 個別授業に対応するために教員数を加配して欲しい。
- 日本語でのコミュニケーションが困難な場合、通訳できる支援員等の配置をお願いしたい。それが不可能な場合は、翻訳機などのコミュニケーションツールを準備して欲しい。
- 課題解決のための教員の配置が必要。
- 日本語指導における支援員をつける必要がある。
- 本校では現在、対象となる児童はいないが、市内の学校の状況を見ると、いつ外国につながる児童が転入してきてもおかしくないと考えられる。その際に適切に対応できるように、環境の整備、職員の研修を進めて

いく必要があると考える。また、実際に外国につながる児童が転入学してきた場合、予算等の心配をせず、その子が卒業するまで支援員等を配置していただけるような、市町村、都道府県、国の対応を要望する。
- 日本語の理解が難しい児童がクラスにいる場合、一斉指導が困難になるため、日本語支援員の方を増員して頂けると助かるのでは、と思います。
- 今後在籍となった場合、速やかに母語支援員等が配置されるのか心配に思う。
- 言語による指示や意思疎通の課題に対して、通訳できる人材の加配を希望
- 日本語を特別に指導するための時間と人員の確保をどうすればよいのか。
- 専門のスタッフを常勤で派遣する制度の必要性。
- 本校には在籍していませんが、実際には、様々な配慮、対応が求められるかと思います。サポート体制（教員２人体制）の充実など、可能な限り、外国籍児童生徒等にかかわらず充実した学びを構築する必要があると思います。
- 学校任せではなく、市町村教育委員会ごとに、日本語の理解度に応じた受け入れ体制を確立する必要がある。特別支援教育と同様に「外国につながる児童生徒支援教育」も人材を確保、派遣できる体制を整えてほしい。人材・予算等が関わるので、早目の対策が必要と思われる。
- 以前の勤務校にタイから転入してきた子がいました。保護者が理解できるのはタイ語のみで、学校から出る日々のお便りをどのように伝えるべきか、ある程度タイ語に直せたとしても、日本の学校特有の言葉をどう理解していただくべきか問題となりました。幸いにも、タイ語を理解できる方が近くにいらしたので、その方を経由してお便りを渡していましたが、学校関係者ではない方に日々のお便りを翻訳したり、説明したりしていただくのに心苦しさを感じました。また、子どもは、自分の気持ちを言葉でうまく伝えられない為、手足が出てトラブルになることも多々ありました。（言葉を理解できるようになると共にトラブルは減ってきました。）それから、１日数時間、週に３日ほどだったと思いますが、加配があり、NPO法人の方に学習面のサポートをしていただいていました。加配があったことは、子どもにとっても学校にとっても大変よかったのですが、ある程度コミュニケーションをとれるようになるまでは、その言語を通訳できる方が毎日見守りをする体制が整っていればと思います。
- 本校は該当する生徒がいないので不安はありませんが、英語以外が母国語の場合に、保護者と最低限の意志の疎通もできないのではと不安を感じる。支援員についても、勤務時間の関係から、ずっとそばにいられるとは限らない。
- 外国につながる児童生徒が在籍するのと同時に、ケースに合わせた支援員の配置をお願いしたい。（児童生徒の在籍が先だと、対応に苦しむので。）
- 外国につながる児童を受け入れた場合の課題としては、担当教員の配置、当該児童及び保護者との意思疎通・文化・生活文化の違い、教育課程などが考えられる。この課題を解決するためには、管理職を含む教職員の研修が必要と考えます。
- 保護者と連絡をとる際、通訳が見つからず、うまく連絡が伝わらない場合がある。（本校の事例ではないが）通訳の確保を、学校だけで行うのではなく市町村単位または、教育事務所単位でできればと思う。
- 学校規模によっては、日本語指導の為のスタッフを確保できないこと。（地域による格差もある。）
- 日本語を理解できない場合のサポートに係る人材が必要だと思う。
- 本校には在籍していないし、人数的に多くないのかもしれないが、日本語が話せない、書けない状態で入学・転入する場合、学校では対応しきれない場合が多い。日本語指導支援員等の配置が必要となる。
- 対応が後手後手にならないように、支援員等の人材確保や教職員の研修など、準備しておく必要があると思う。
- 言葉の問題、教職員配置（人数等）、外国人保護者との価値観等。
- 保護者が外国の方であれば、特別支援教育についての説明は難しいと考える。翻訳アプリの活用などで対応が考えられるが、英語以外の言語はより難しいと感じる。通訳の要請ができればよい。
- 本校では対象児童が在籍していないので、あまり考えたことはない。しかし個人的に、他校で同じ学級に２人も対象となる児童が転入して来た、という経験があるため、とても苦労することや、日本語を取り出しで指導する必要性があることは理解できる。当時はNPO法人の方が熱心に取り組んでくださったおかげで、多少の日本語は習得できたが、学習を他の児童と一緒に進めることまではできなかった。また、日本語指導の方は、毎日来校することはできず、多くて週３回、２時間程度であった。人的サポートがより多く配置されることが大切であると感じている。
- 対象児童が在籍した場合、対応できる教員と教室の確保が困難なため、教育委員会等の協力が不可欠である。
- 外国につながる児童生徒が在籍した場合、フルタイムで支援員等を常駐させていただきたい。
- 現在、本校には在籍する児童生徒がおらず、課題は特に感じないが、在籍する児童が出てきた場合は、教員等を加配していただきたい。
- 日本語がうまく話せない児童がいる場合、加配教員や支援員を入れて欲しい。（現在、在籍している教員への負担を増やさないため）
- 教員確保が必須である。現在、教員の定数が１人減の状況である。
- 現在、本校には外国につながる児童生徒は在籍しておりませんが、多文化共生社会の時代ですので、日本語支援の必要な児童への対応については、支援体制の充実が必要なことだと感じています。市内の他校では、市の教育委員会を通じて弘前大学多文化リソースルームの支援を受けている話も聞いております。学校内のスタッフだけでは対応できないと思われますので、このようなサポート体制を構築していただけるのは大変助かります。これからもよろしくお願い致します。

- 人材の確保
- 教員の加配や支援員の確保が大変になると思います。
- 学校生活や学習指導におけるコミュニケーションの面で課題があると思われるので、安心して生活を送ることができるように通訳など言語の面での支援を提供できる体制の整備が必要であると考える。
- 現在のところ本校には該当する在籍生徒はいないが、近い将来、対応が必要となることが想定される。そのためにも、あらかじめ組織体制づくりや関係機関との連携、保護者や本人に寄り添った支援の方法等について準備するとともに職員間で共通理解を図っておく必要があると考えている。対応が必要になった折には、貴学からの助言や支援をお願いしたい。
- 日本語を話せない児童、保護者がいる学級担任は、負担が大きいと思うので、行政側の支援、人員の配置が必要。
- 教科学習における支援員の配置及び予算の確保。
- 担任となった現場の教員には、大きな負担やストレスをかけることになります。自分の経験ですが、支援員が入らず学力の保障が厳しい場合は特にです。行政から物的にも人的にも支援が必要です。
- 万が一、転入・入学してきた場合、外国語支援員がスムーズに見つかり、対応できる学級体制を国県市町村が対応できる状態にあるかということ。弘前市では人員が多くて毎日来てほしい、毎時聞いてほしいのに、それが叶わない状況を何度も目にしてきたから…。
- 外国につながる児童生徒が在籍した場合は、本児の日本語の能力にもよるが、学校生活全般において語学力のある教員（もしくは支援員）が当該校に配属されるのかが不安要素となる。通常学級で学級担任が本児の対応に時間を費やすことになれば、学級経営や分掌の業務等に支障をきたす可能性が大きい。同様に保護者の日本語の能力によっても対応が変わり、その負担が増す可能性が生じる。
- 学校だけでなく、行政・地域・保護者の就労先においても人的資源が不足しているため、理解が進まず、児童生徒・保護者に十分な対応・支援が行われていない。
- 子どもへの学習支援や、保護者とのやりとりなど、学校の教員だけではなく、日本語支援員のサポート態勢が充実することを願う。
- 通訳のできる教員がいない場合、通訳の要請が必要となる。市役所に申請し、配置してもらうことが可能であると思うが、他の業務もあると思うので、学校として配置が必要となってくる。地域のボランティアで堪能な方のリストがあればいいのかな、とも思う。
- 支援員の確保
- 支援員の育成
- 支援員確保に関する予算措置
- 学校の所在地から見ても、日本語指導ができる教員や支援員の確保が非常に困難なことが予想される。
- 教員不足の中、支援を要請できるものか不安である。
- 支援員等、該当する子どもが学校にいるすべての時間、支援についてほしい。
- 学校に対して母国と感覚が違うため、意思疎通できないことがあり、コーディネートしてくれる方が必要である。
- 生徒の実態に応じた支援体制の整備（教員の加配や支援員の配置など）
- 通常学級において、学級担任が日本語を母国語としない児童生徒に一人で指導、対応するのは、かなり困難である。学校のニーズに応じた専門の支援員の配置は必須だ。
- 外国語によって対応できる人員や学習に必要な教材の準備が難しい。結果としてコミュニケーションが図れず、学校不適応となる生徒もいる。このようなことから、人的・物的な環境整備が円滑に行われていくことを望んでいる。
- 日本語を話すことができないケースに対応する人的整備に不安がある。
- 外国籍の生徒には、保護者と生徒とも日本語をかみくだき、要点をまとめて話すようにしている。生徒は、日本語を正しく理解しているかなどの確認で時間がかかる事が多く、学習の進度が遅くなることが課題である。保護者との意思疎通を図るために、守秘義務をもつ通訳等の人材確保及び供給・個のもつ能力を最大限に生かすための人的、物的支援・環境の構築が必要である。
- 児童に関わる指導者、支援員等の配置のスピード感。

児童生徒・保護者とのコミュニケーションについて

- 本人の困り感や不安感に本当に適切に寄り添えているか。
- 生活面でのコミュニケーションの他に、その子の不安や悩みに寄り添うためには、ポケトークなどの翻訳機では、適切に表現できないことも多い。
- 母親が外国籍で、日本語が流暢でない場合、必要なコミュニケーションや情報伝達が行いにくい場合がある。
- 両親とも外国籍で日本語が話せない場合、細かい意思の疎通が難しいこと。
- 子どもや保護者の困り感を、学校側（教師）が意外と把握できていないことがあるのではないか。
- 家庭への連絡・配布物の内容が正確に伝わっているのか不明である。
- 保護者対応が困難な場面がある。日本語を話せても文字が読めず、手紙の内容が伝わらない。文化の違いによる子育てに関する認識の違いをすりあわせることが難しい。
- 外国につながる児童生徒教育及び学校教育を展開するにあたり、クリアする点　①コミュニケーションがとれるかどうか。（学校・家庭・地域社会）　②文化の違い（下支えとなる生活習慣、例えばお金、物、行事などの考え方）のすり合わせ。

- 保護者対応時の支援等（納入金の未納など）
- 子どもは順応性がある場合が多く、すぐに学んだことを身につけたり、友達を作ったりできることが多いが、保護者の中には、言葉が壁となり、大人の人間関係をうまく築くことができず、馴染むのに苦労している人もいた。教員もコミュニケーションに苦労することがあるので、保護者面談時の通訳や自動翻訳機の活用は有効であると思う。
- 本校では、母親が外国の方で父親が日本の方なので、子どもたちは日本語教育には困っていないけれども、今後、全く日本語が分からない児童が転入学してきた場合は、A）～H）に①もしくは②がつくと思います。
- 保護者との連携（文化・言語の違いによるコミュニケーションの不備）
- 母国語しか話せない場合のあらゆる指導が本人にも保護者にも伝わらない時の、その他の児童にも影響が及ぶ事例が多い。転入学の時点で適切な対応が求められる。
- 日本語が分からない児童への指導には、言語の壁が大きな障害であり、その克服が課題だと思います。
- 面談や進学などに関する話し合いの時の保護者支援
- 本校当該児童は、祖母やおばが主に育てており、日本語に関しては特に不自由なく過ごしている。ただ母が出稼ぎに出るなど、さみしい思いをしているようなので、その点は支援が必要と感じている。
- 〈課題〉保護者の日本での教育制度に対する理解度が不確定で、一般的な家庭向けのはたらきかけが通用しない。また、言語の問題により、意思疎通がうまく図れないため双方の不信感につながりやすくなっている。〈要望〉子どもの早い段階（小学校まで等）で、外国人保護者と学校とのコミュニケーションがスムーズに行われるような支援がほしい。
- 本校に在籍する１名は、生まれてから６歳まで育った国から、７歳時で別の外国に移動し、以後日本で生活し、母親は日本人であるため、日本語、日本文化について苦労することは全くない。そのため、小学校時代も含めて、全く当該生徒の指導について課題がない。
- 一般的な話として聞くところによれば、親が日本語に順応しにくいため、親の様々な手続き等のために子が学校を休んで通訳に付き添うということがあるということを聞いたことがある。
- 見た目が日本人と明らかに異なるため、注目されやすく、差別につながらないよう周りの子供を育てていく必要がある。保護者が日本語をうまく用いることができない上に、学校からの手紙が読めないため、学校からのお知らせを理解できないでいることが多い。
- 母語が英語以外の言語であった場合、日常のコミュニケーションはもちろん、教科指導においても、どのように対応していけばよいか、助言してくださる専門機関が地域単位で必要と考えます。
- 本校に在籍している児童１名に関しては、本人も母親も日本語を話せるので、特別な配慮は必要ありません。
- 本校では、母親が日本の方なので、特に不便は感じておりません。
- 日常的な課題や困りごとはないので、今後も１人の生徒として特別扱いせず接していきたい。
- 現在在籍している児童の場合、母親は片言だが、父親は日本語で普通に会話できるので問題ない。しかし、本人及び両親ともに日本語でコミュニケーションが取れない場合は、何らかの支援が必要である。
- 本人、保護者とも一、二語文程度の日本語でのやりとりになるため、進路調査、面談等で本人の気持ちや希望に添った指導に困難を感じている。
- 意思疎通
- 日本語でのやりとりが難しい児童生徒や保護者とのコミュニケーションの難しさ。
- 本校には現在当該の生徒は在籍していませんが、もし在籍しているとすると、英語以外の言語を話す生徒への対応や、文化や習慣の違いを本人や家族に教えてあげたり、サポートしてあげる機関があると助かると思います。
- 保護者が日本語が理解できない場合のサポートも必要になるのではないか。
- 宗教や文化、思想など日本との違いがわからず、本人や保護者との接し方に苦慮することがあります。各国について理解する場や方法があればお知らせください。
- 入試等大事な説明を、子どもを通訳としてやりとりしなければならない。
- 保護者が外国人の場合、学校からの手紙だけでは十分に理解できないことがあるので、個別に連絡をして、かみくだいて内容を伝える必要がある。
- 〈考えられる課題〉日本語が通じない場合、コミュニケーションが取りにくいため、必要な連絡を正確に伝達することができない。
- 視覚に障害のある幼児児童生徒が日本語を話せない場合、コミュニケーションの取り方を工夫する必要がある。
- 幼児児童生徒が日本語を話せない場合、子ども自身の伝えたいことが十分に伝わらないことにより、子どもが学校生活への充実感や達成感をもちにくい。
- 日本語が話せない保護者に対して連絡等のコミュニケーションをとることが難しい。また、保護者間のコミュニケーションの難しさから孤立しないか心配である。
- 言葉・文化の壁。
- 英語も日本語も話せない子どもたちへの対応は難しい。
- 外国人の保護者及び児童とコミュニケーションをとることが難しかったことがあり、ストレスだったし、児童も非常にストレスを感じていたと思う。※以前に勤務していた学校で担任したときのことです。コミュニケーションや文化の違いで課題を感じる場面が以前ありました。日本的な教育指導をご理解いただけないことがあります。
- 対象の児童生徒やその保護者が日本語でのやりとり（会話や読み書き）ができないときのコミュニケーションの取り方に課題を感じる。通訳アプリの紹介や研修会があるとよい。
- 日本語を全く話せない児童生徒、親との関わり方。

- 以前の学校で、日本語が通じない保護者がいて苦労したことがあった。学級通信等を出しても読めないので。そのような児童が入ってきた場合、対応がすぐに進まない心配がある。
- 言語が通じない場合の連絡、情報交換などについて（スマホなどの変換をしても、微妙なニュアンスが伝わるかが心配である。）
- 当該児童に指導する際の伝達方法（言語やジェスチャー等）の課題。当該児童の保護者に連絡する際、学校側の意図を確実に伝えるための手立てについて。
- 当該児童の信仰する宗教上、指導する際に留意しなければならないことについて。以上について、具体的な例、対応の仕方等を研修していきたい。
- 児童や保護者とのコミュニケーションのとり方。
- 今後確実に増加することが想定される。本来であれば住所のある学区への転入であるため、受け入れには問題はないが、転入してきた子の言語能力、発達段階に応じた対応ができるか、心配である。
- 文化の違いや言葉の壁があった場合、学校はどの程度支援できるのか。

学習、進学、高校入試等について

- 楽しく生活していることに安心し、本当に力がついているか心配。ときどきアセスメントして指導の方法や方向性などをチェックしたい。
- 生活言語や学習言語の習得状況をどのように把握すればよいか。
- 高校進学が迫る３年生における進路指導をどのように進めていけばよいか？
- 教科の内容を全て教えるには、時間が足りない。言葉の理解が難しいことと、日本文化の理解の難しさがあるため、とても時間がかかる。
- 学校内での対応の工夫が大切だが、教頭、教務主任等の業務の時間が圧倒的にかかってしまい、残業時間に影響する。
- 学級担任はあくまで通常の児童への対応、指導に力を注ぐところなので「日本語指導・支援」については、別の人が行うべきである。
- 本校ではないですが、原級留置を行ったケースに少し関わったことがあるのですが…。（高校進学に向けて必要な学力をつけて卒業させるため）→特に途中で外国から編入した場合（学年を下げるなどの措置を執った場合も含む）で、高校進学を希望しているが、日本語学習も含め学習（学力）が間に合うかどうかという場合の対応についてなど、ケースも様々ではありますが、市教委等である程度進め方や対応について整理して提示してもらえると、学校は進めやすいと思います。
- 小学校に外国につながる児童が在籍している為、２年後に本校へ進学してくることを考えると、保護者向けの各種案内で母国語のものが必要になる等、さまざまな課題が出てくるのではないかと危惧している。
- 小学校での対応を参考に進めていきたい。
- 現在中学校では外国につながる子供たちの支援が特に必要な状況ではないものの、高校には日本語で苦労している生徒がいる。必要に応じて支援が受けられる柔軟な制度があったらいいと願っている。
- 学習内容の理解、定着がされているのか、よく分からないところがある。
- 児童の学習をサポートするような指導の手引きや教材があるとありがたい。
- 「学習言語能力」が定着するように、言葉、絵事典、タブレット等の環境を整備する必要がある。DLAの評価結果を元に、教員が理解をもつことが求められる。
- 本校生徒１名に関しては、放課後等に時間を取って、日本語を使っての面談などを定期的に行うことが最善だと考えます。
- 中国籍の日本語をほとんど話せない生徒について。本人の性格上、周りにいる生徒に自分から話しかけることができない状況であるが、必要なことは指導者側から伝えながらコミュニケーションをとっている。本人の姉の進学の関係で、関東の高校への進学を検討しているとのこと。外国につながる生徒を受け入れる高校の状況や入試制度等についての情報が必要だと考えている。
- 現任校では特にありません。生活言語は、だんだん獲得されていくのを実感するが、学習言語については、時間を要するのも実感している。学年が進むにつれ、必要な学力の定着について課題を感じる。（そのための支援も含めて）現在、本校児童について特に問題となることはない。
- いずれかが外国人であった場合、子どもの語彙の少なさから、少なからず学習に支障をきたすことがある。
- 日本語指導については、現在の支援体制でよいと思うが、各教科の授業支援が必要だと感じている。
- 日本人生徒と同じ学校生活を送ることで友人ができ、「話すこと」によるコミュニケーションがとれるようになった。しかし、本人が必要とする日本語学習の時間を十分に確保することができず、「読むこと」や「書くこと」の力が伸びない。支援員の方が取り出し学習で、熱心に指導して下さるが、本人の意欲や能力もあり、卒業後の生活が心配である。
- 各学校が外国につながる児童生徒について、その学習における適切な支援を受けることができるのかどうか。
- 児童にどの程度の学力をつけさせるとよいのか、目安があるとよい。（日本語力）
- 言語（日本語）に不自由がある場合、個別授業を行う必要がある。
- 教材等学習に関するもの全てが日本語表記であること。
- 高校受験もあるので、教科書内容の学習と並行させることも負担が大きいかと思う。
- 小学校には外国につながる児童が在籍している。数年後、本校に入学してくることをふまえ、小学校との連

携や綿密な情報交換が課題である。また、学校として支援体制をどう整えるかも課題である。
- もしも日本語が話せない児童が本校に来た場合、指導体制等を含む受け入れるための準備ができていない。
- 学校ごとに外国につながる児童の教育を行うのは無理があるので、週 1 回程度でも通級指導という形で日本語の指導を進めたほうがよい。
- 歴史や文化の違いがあるので、指導内容の配慮が必要であると考える。
- 学年相当の学力を保障するための補習支援。

支援体制、自治体や教育委員会等への要望について

- 本校に在籍する「外国につながる児童」で、現在、支援を必要する児童はいないが、他の学校と比べて、割合が多いこと、また、今後さらに増えるかもしれないことを考えると、支援が必要になった場合に備えておかなければならないと感じている。
- 実態に合わせた支援を受けられる体制づくり
- 外国籍等で日本語支援が必要な場合は特に、自治体で受け入れた時に、自治体等から学校へ人員・物品等の支援があってほしい。
- 現段階では対象生徒がいないため困り感はあまりない。実際に在籍生徒がある場合、必要な支援はすべて行ってほしいと考える。
- 教員不足の時代において、組織を常時整備するというより、児童の実態に合わせた支援・体制が必要であると考えている。例えば、現段階では、本校は設問 4 にあるような支援は必要としていない。
- 現在、言葉が伝わりにくい生徒は国に帰っていますが、やはり、言葉が伝わりにくい生徒がいる場合は、支援が必要になるので、援助いただけるととても助かります。
- 児童生徒の情報収集、顔合わせの日程調整など、外国籍児童を受け入れる前の業務は、教育委員会が行ってほしい。
- 現在、本校には日本語を書いたり、話したりできない生徒は在籍していないが、今後の社会情勢を鑑みたとき、外国につながる児童生徒（特に日本語を習得していない生徒）が増加していくことと思われる。その場合、支援員の加配はどうなるのか？自動翻訳機の貸与等は可能なのか？など学校独自ではなく市教委と連携していく必要がある。また、学校における日本語支援の充実について準備を進めていきたいと思っている。
- 現在、本校に在籍している児童や家庭に対しては必要ありませんが、今後、外国人の受入れが進むにつれ、様々なケースが起きてくると思います。心配なことがあれば市教育委員会に相談できますので、大変頼りにしています。
- 集団の中で育てていかなければならないこと、個別で指導・支援が必要なことやその場面や時間帯をよく協議することが大事であると考えます。
- 外国につながる児童生徒を受け入れる、しっかりとした体制ができていなければ、学校側に任せるだけでは難しいと感じる。
- 本校の事例であれば全く学校の対応として難しいことはないのですが、事例によっては過度に負担になっている学校もあると思います。そのような学校の支援をしていただきたいと感じています。
- 本校では現在、対象となる児童はいないが、市内の学校の状況を見ると、いつ外国につながる児童が転入してきてもおかしくないと考えられる。その際に適切に対応できるように、環境の整備、職員の研修を進めていく必要があると考える。また、実際に外国につながる児童が転入学してきた場合、予算等の心配をせず、その子が卒業するまで支援員等を配置していただけるような、市町村、都道府県、国の対応を要望する。
- 言葉の壁を越えられる方策、支援体制確立が急務と感じています。
- 日本語が話せない児童に対して校内で日本語指導のような支援体制を構築することは難しい。
- 日本語が話せるかどうかは大きなことだと思う。話せないのであれば、日本語指導が必要なので、すぐに対応できるような体制がほしいと思っている。
- 日本語教育が必要な生徒が入ってきた時のサポートについて（英語圏含む）
- もし英語以外の言語であれば、学校だけでは対応はとても難しいのではないかと思います。
- 児童によって必要なニーズが異なることが予想されるが、現場でどれだけ対応可能なものか未知数である。（職員数に余裕はない。）
- 今後、外国につながる児童が増えると思われるので、教師側の研修と、学校外からの支援体制の整備は必須と考える。

宗教・文化の違い等への理解、集団づくりについて

- 宗教や文化等による生活様式や考え方の違い等を教職員が理解する必要があるので、その情報提供などもあるとよいと思う。（途中転入などの場合）
- 外国につながる児童生徒への教育支援に対する理解が不十分であること。
- 宗教上の問題（イスラム教等の食事、礼拝の場所等）※本校ではありません。
- 宗教上の理由による給食への対応。（食べられないものがある。）
- 文化の違いや考え方に差異があり、多少難しい面もあるが、多様性・包摂性のある教育の推進に努めている。
- 母国語の習得や母国の文化を理解するための学習や取組を学校教育の中で進めていくことは難しい。児童が母国へ戻った時のことを考え、母国の言語や文化等を少しでも理解していくために学校としてできることについて知りたい。
- まわりの児童の外国につながる児童に対する理解（あゆみよりの姿勢）
- 言葉や文化等が異なると、いろいろと不便さを感じると思うので、早目に設問４にあるような対応をとることが大事かと思います。
- 都市部では当たり前に教育現場では見られることですが、本県の郡部ではほとんど見られないので、外国にルーツを持つ生徒や保護者に対する理解が追いついていないように思います。
- 文化（特に学校文化）の違いを保護者も含め互いに理解していくこと。
- 文化の違いによる食事に関することや生活習慣等への考え方や行動に関すること
- そのような環境の生徒を受け入れる集団づくり、多様性を理解する集団の醸成。
- どんなルーツにも対応できるように国際的な理解などをこれから自分でもしていく必要があると考えている。
- 文化の違い（学校で過ごす上で）（例）ピアス、化粧など

研修、情報提供について

- ３名のうち２名（双子）の母親は日本人であり、児童たちも日本語の読み書きが全くできない訳ではない。もうひと家庭の児童も、母親が日本人で、日本語には全く不自由していない。しかし、今後支援が必要な児童が入学等した際、どのように対応するとよいか校内研修を実施するとともに、校内委員会を設置する必要がある。
- 今後、外国につながる児童が入学もしくは転入してきた場合の支援体制、校内体制がどうあればよいか、全教職員で研修を深める必要がある。
- もし該当する児童生徒が入学してきた時に、初動がわかるものがほしいです。
- 今後、日本語指導が必要な児童が在籍する可能性もあるので、日本語指導に関わる研修に参加したり、資料を準備していく必要がある。
- 日本国内の人口減少に伴い、外国人労働者等が増え、将来外国人と共存する時代がやってくると思われる。互いに共栄できる意識的基盤を具体的に涵養できるような教材等が開発されれば良いと思う。
- いつでもどこでも、外国にルーツをもつ児童・生徒を受けもつことになりうるので、研修が身近にあればよいと思います。
- 外国につながる児童が入学・転入する場合、学校はどんな準備が必要か、どんなサポートが必要かのマニュアル（国ではあると思うが）のようなものがあると現場が戸惑わずに受入れられると思います。また児童や保護者だけでなく、担任や学校全体へのアドバイザー的な人がいるといいと思います。
- 現在はいませんが、今後いつそういう児童生徒がいてもすぐ対応できるように、学区の小学校と連携を図りながら、校内研修を通して理解を深めていきたいと思います。そのために、情報や資料等がございましたらいただきたく存じます。よろしくお願いいたします。

英語以外の言語対応について

- 英語以外の子をサポートする人材や環境が少ない。（気付いていないだけかもしれませんが）
- タイ人やベトナム人の子どものように、英語だけによらず、多言語になってきている。その対応に苦慮する。
- 英語圏以外の児童生徒が入ってきた時のサポートについて。

相談窓口・翻訳機貸出について

- 保護者対応で困る場面があるので、多様な言語でも対応可能な窓口があると助かります。
- どこに相談すると良いかの窓口が見えない。
- ワンストップで相談・支援してくれるとありがたい。
- 相談機関は、どこになるのか知りたいです。
- 相談できる窓口等の情報をいただけたらありがたいと思います。
- 現在、在籍している当該生徒に関しては、特別な支援を必要としていないが、今後、支援を必要とする生徒が在籍した場合には、相談窓口を活用していきたい。
- 相談できる窓口があれば学校は安心できます。
- 現在本校では対象となる生徒はおりませんが、学校・本人・家庭に 1 台ずつ翻訳機を配布していただけないかと考えました。

現時点では支援の必要を感じていない

- 本校は今回の調査対象となる児童数が多いと思われるが、日本語指導として、教員を加配していただいているため、校内でバランスの良い指導が行われている。そのため、今後のアセスメント等については、必要性を感じていない。
- 保護者も日本の生活に慣れ、子どもたちも通常の授業で不通に会話や読み書きもできるため、現状では特に必要な支援はないと思います。
- 日本語支援員のおかげで、現在のところ課題や要望はありません。
- 現時点は特にありませんが、すべての子どもが公正・公平に教育を受けられるような支援を望みます。
- 本校では、これまで外国につながる生徒の在籍がなかったため、特に感じている課題、要望はないのですが、将来に日本語の不自由な生徒が在籍した際の心構えは、いつ、誰が持つべきなのか？は、課題になりうるかと思いました。
- 身近にそういった児童がいないため、実感があまりない。

その他の意見

- 〈補足〉本アンケート調査について「外国につながる児童生徒」全般についての調査だったからだと思いますが、生まれたとき（～幼児期）から日本にいる（日本の文化の中で成長してきた）場合と、外国から途中で日本に来て転入（編入）した（外国の文化で成長してきた）場合とでは、実態や状況がかなり異なるので、同じ調査（設問）内容で回答するには難しいところがありました。（あくまで同じ調査で回答するのであれば、設問内容をもう少し幅広く、または、柔軟にしてあると良いと思います。）特に、個票の内容は、「日本語指導が必要であろう」というのが前提かのような設問が多かったように思います。
- 今後、外国からの労働者が増え、日本語が分からない生徒の増加が心配です。（今のところはいませんが）
- 外国につながる児童生徒教育に関する提出書類の削減を求める。
- 本校在籍の児童 2 名は、保護者の要望でホームスクーリングをしている。学校へは登校していないが、家庭で学習しているようである。家庭での様子をみてみたいという希望はもっている。
- 学校によっては多くの外国人の子が在籍しているので、そのような学校には手厚い対応をしていることは知っている。しかし、 1 人だけいる場合は、学校で何とかする必要がある（何とかするしかない）と考えているが、そうではないのか？
- 今後、外国からの労働者が増え、日本語が分からない生徒の増加が心配です。（今のところはいませんが）
- 現在在籍している 1 名の児童は、日本語に不自由がないので、設問 4 はほぼ③になったが、今後、日本語に不自由を感じる児童が在籍した場合は、C)、D)、E）は①になると思われる。
- 現場に任せきりなど負担が大きいと感じた。（前任校で）
- 支援員の方が最初にその学校の生活やきまり等について教えていただけると、児童も安心して新しい学校の生活に入れるのではないかと考える。
- 本校の事例であれば全く学校の対応として難しいことはないのですが、事例によっては過度に負担になっている学校もあると思います。そのような学校の支援をしていただきたいと感じています。
- 青森県の体制や現状についての情報を知りたい。
- 外国につながる児童生徒に特別支援教育の必要性が感じられた場合の判断等の難しさ。
- 地域によって、実態が大きく違うと感じます。
- 学級担任だけでどうにかできる問題ではないと感じている。
- 日本語支援が必要とされる児童生徒の入学・転入が初めての学校には、手厚い支援を行ってほしい。
- 言語や文化以外にどのような課題があるのか知りたい。

6 把握された外国につながる児童生徒の全体状況

今回の調査で、外国につながる児童生徒は、468人把握された。その内訳は、図　青森6-1及び表　青森6-1のとおりである。

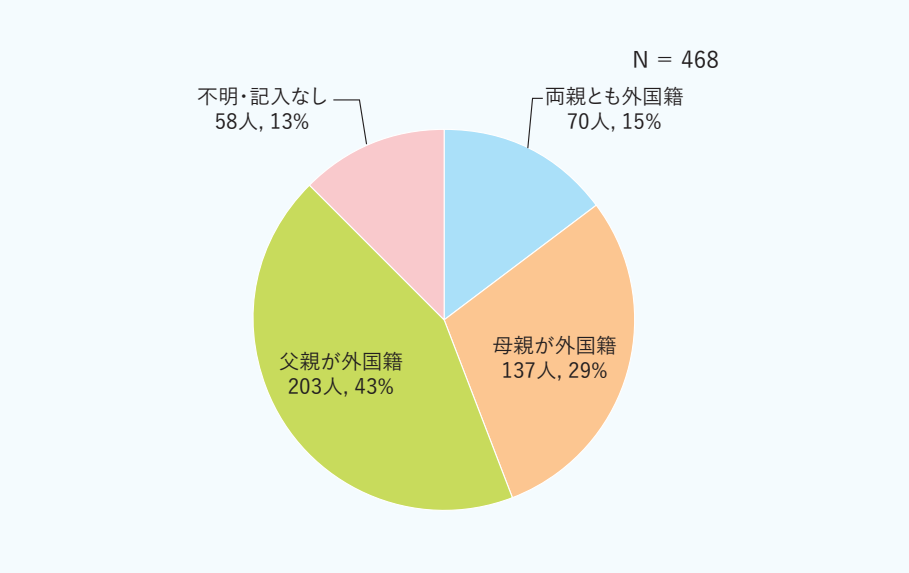


図　青森6-1　親の国籍

表　青森6-1　親の国籍の内訳

	小学生	中学生	不明
両親とも外国籍	中国 13、アメリカ 9、韓国 6、ネパール 4、パキスタン 3、アフガニスタン 2、台湾 2、ジャマイカ 1、フィリピン 1、モンゴル 1、中国・不明 1、フィリピン・アメリカ 1、不明 4、記入なし 2　計 50	中国 7、ネパール 4、アメリカ 2、パキスタン 2、インドネシア 1、フィリピン 1、モンゴル 1、ベトナム・中国 1、記入なし 1　計 20	
母親が外国籍	中国 22、フィリピン 19、インドネシア 7、ベトナム 4、タイ 3、ルーマニア 3、韓国 2、ペルー 1、アメリカ 1、台湾 1、スロバキア 1、不明 10、記入なし 5　計 79	フィリピン 26、中国 7、インドネシア 5、ルーマニア 4、タイ 2、韓国 1、トルコ 1、台湾 1、アメリカ 1、不明 3、記入なし 1　計 52	フィリピン 3、不明 1、記入なし 2　計 6
父親が外国籍	アメリカ 57、中国 4、カナダ 3、韓国 3、インドネシア 2、フィリピン 2、フランス 2、カメルーン 2、ニュージーランド 1、オーストラリア 1、イギリス 1、インド 1、ブラジル 1、エルサルバドル 1、トルコ 1、カナダ・イタリア 1、不明 51、記入なし 8　計 142	アメリカ 31、中国 3、韓国 3、フランス 3、インド 1、カナダ 1、スペイン 1、トルコ 1、ナイジェリア 1、ネパール 1、フィリピン 1、不明 12、記入なし 2　計 61	
不明	計 39	計 14	
記入なし	計 2	計 3	

親の国籍を、小学校・中学校別に分けたものが、図　青森6-2及び　図　青森6-3である。なお、6名は、小学校・中学校のいずれかが不明であったためデータから除いている。

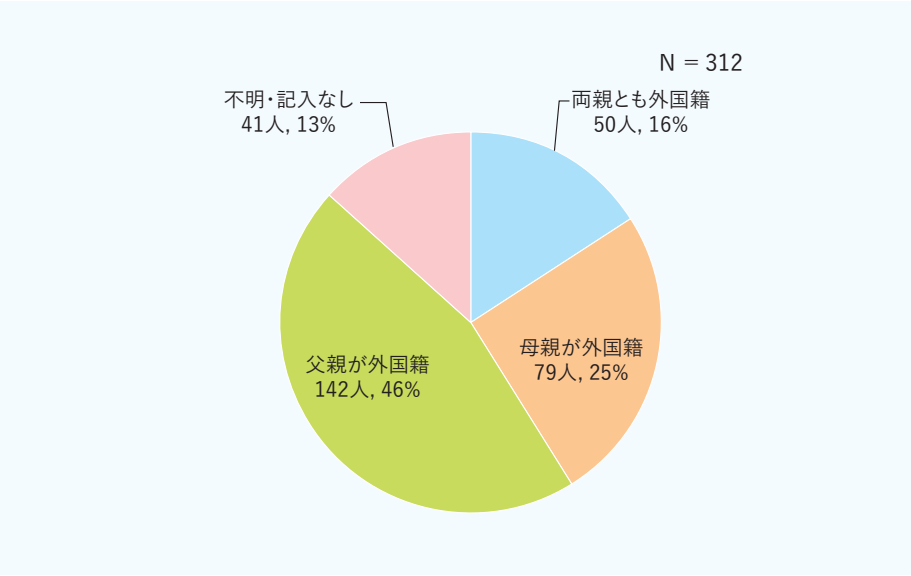


図　青森6-2　親の国籍（小学生）

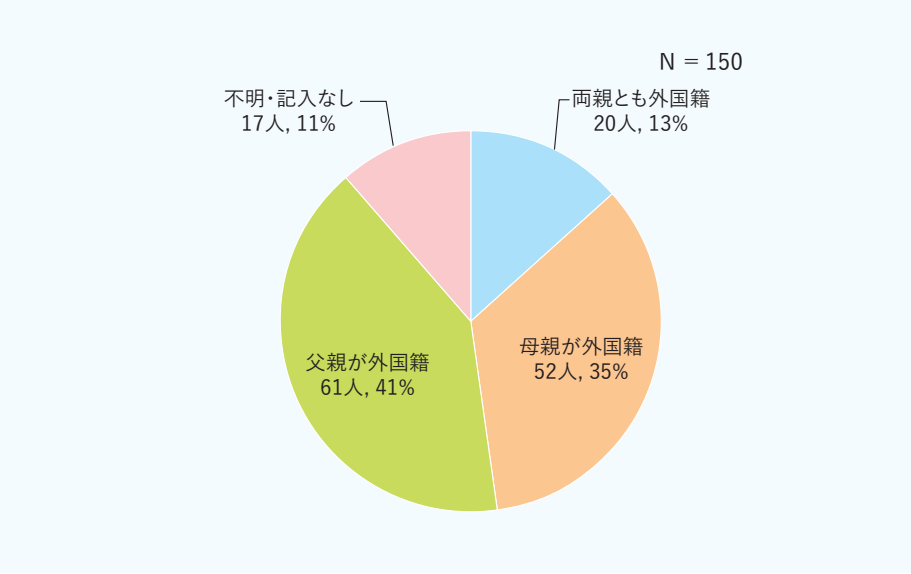


図　青森6-3　親の国籍（中学生）

2020年度弘前大学調査と比較すると、全体の在籍数は2020年度の497人から減少している。コロナにより新規来日が一時的に難しかったことの影響がある可能性がある。

注目すべき変化としては、両親とも外国籍の子どもが、2020年度弘前大学調査の56人・11％から、今回の調査では、71人・15％に増加した。家庭で日本語を用いることが少ない子どもたちが増加していると考えられ、日本語指導の必要性はより高まっているといえるだろう。

また、2020年度弘前大学調査では「母親が外国籍」が最も多かったが、2023年は「父親が外国籍」が「母親が外国籍」を上回っている。

小・中学校別にみると、小学生でやや両親とも外国籍の割合が多くなっていること、小学生は、中学生に比べ、父親が外国籍の割合が多く、母親が外国籍の割合が少なくなっている。

7 在籍学年

今回把握された468人の学年別の集計は、図　青森7-1のとおりである。

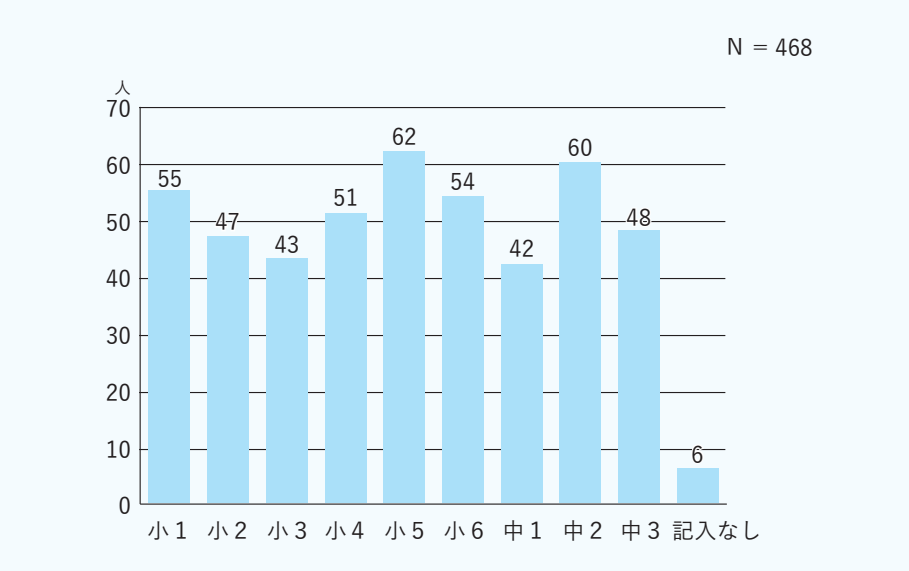


図　青森7-1　在籍学年の状況

在籍学年と年齢の関係を、図　青森7-2に示した。97％の児童生徒が学齢相当の学年に在籍しており、学齢より下の学年に在籍している人数は、13人と、弘前大学2020年度調査の27人から減少している。

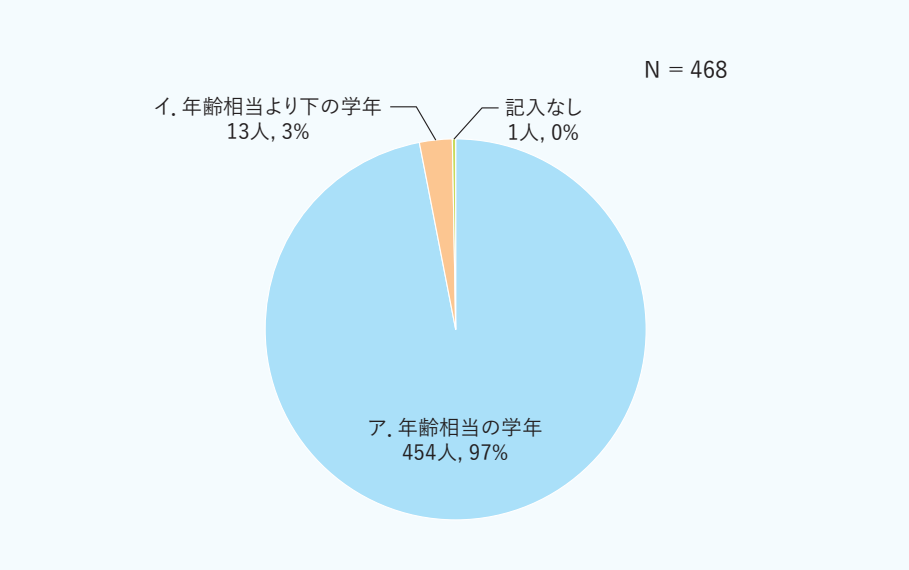


図　青森7-2　　在籍学年と年齢

8 子どもの国籍・来日時期・母語

子どもの国籍を尋ねた結果が、**図　青森8-1**　及び　**表　青森8-1**である。

不明が182人、39％と高い割合を示している。教育行政の最も基礎となる文部科学省の「学校基本調査」においても外国籍児童生徒は把握されているはずであるが、このような調査形式をとると国籍不明と答えるケースが 4 割近くを占めることから、国籍が指導上必要な情報としてとらえられていない可能性が示唆される。

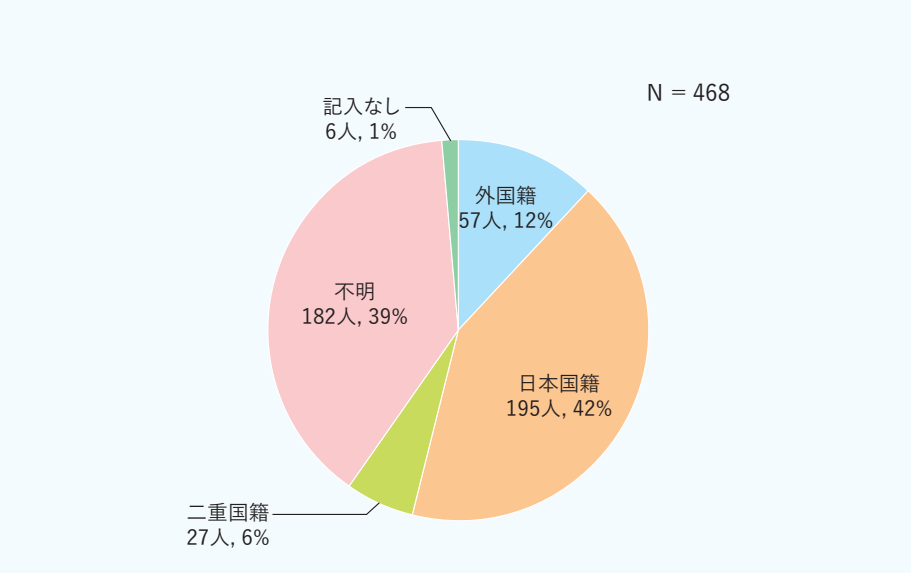


図　青森8-1　子どもの国籍

表　青森8-1　外国籍及び二重国籍の内訳

外国籍　57 人	中国 14、アメリカ 11、ネパール 7、フィリピン 6、パキスタン 4、ベトナム 3、台湾 2、アフガニスタン 2、ジャマイカ 1、ニュージーランド 1、カナダ / イタリア 1、トルコ 1、モンゴル 1、不明 2、記入なし 1
日本と外国の二重国籍 27 人	アメリカ 12、カナダ 3、中国 3、フィリピン 3、ブラジル 1、フランス 1、ルーマニア 1、イタリア / カナダ 1、不明 1、記入なし 1

子どもの来日時期を尋ねた結果が、**図　青森8-2**、そのうち途中来日した83人の来日時期を示したのが、**図　青森8-3**である。来日時期が不明もしく記入なしが185人、39％を占めた。何歳で来日し、何年程度日本に滞在しているか、家庭での使用言語などは、ことばの発達を見る上で基本的な情報である。来日時期不明の多さは、支援にあたって重要な情報の把握が弱いことを示している。

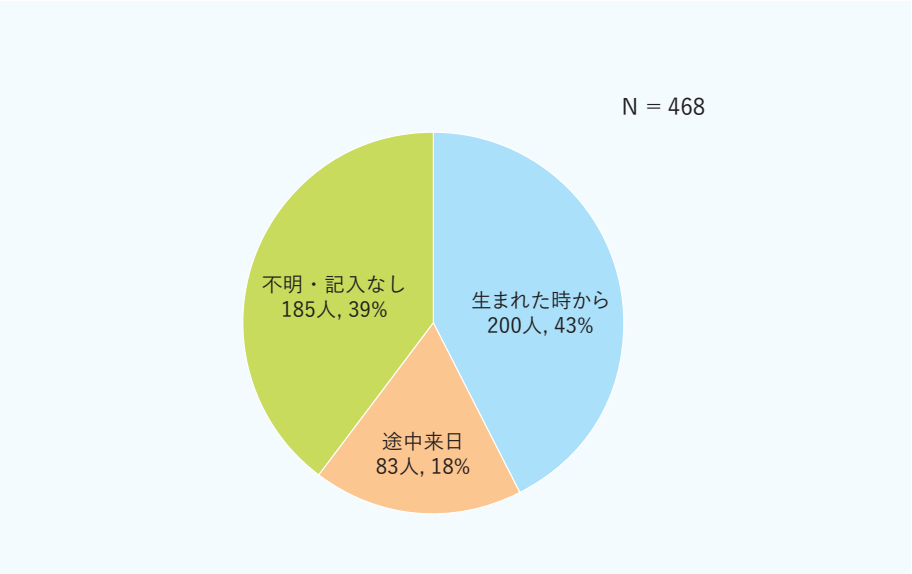


図　青森8-2　　来日時期

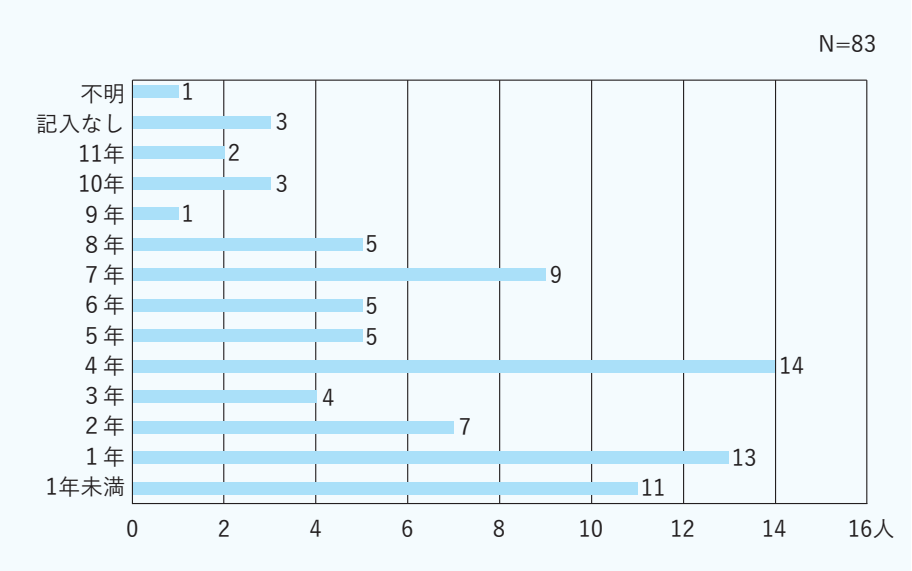


図　青森8-3　途中来日年数別内訳

子どもの母語を尋ねた結果が、図　青森8-4及び表　青森　8-2である。また、日本語以外を母語とする場合について、内訳をその下に示した。

全体をみると、日本語が「母語」だとする回答が60％を占めている。しかし、これはあくまで学校教員のとらえた「母語」であるという点に留意する必要がある。国籍や来日時期といった情報が 4 割近くで把握されていないことを考えると、母語が把握されていない可能性が高いからである。現在、日常的に日本語を話していることからの類推が含まれている数値としてとらえるのが妥当であろう。

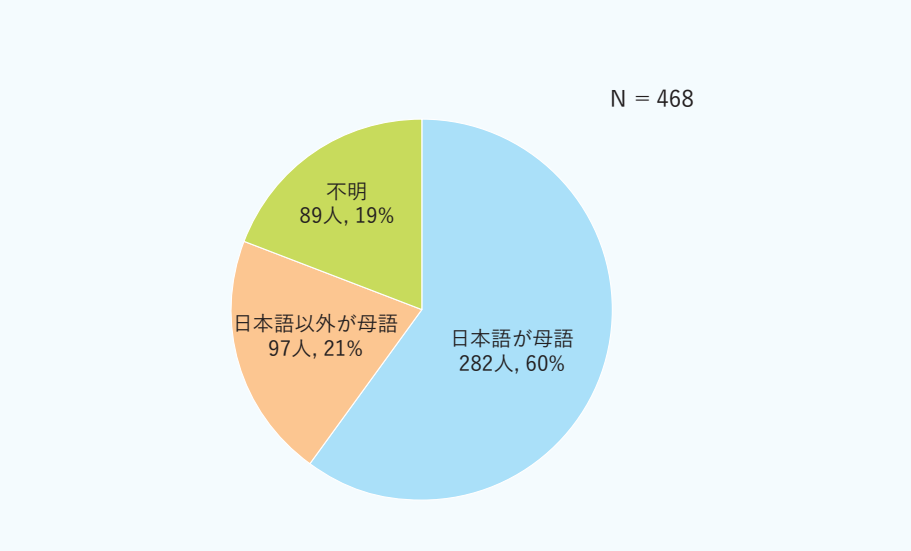


図　青森8-4　　子どもの母語

表　青森8-2　日本語以外の母語の内訳

英語 35、中国語 20、タガログ語 7、ネパール語 7、ウルドゥー語 4、韓国語 4、パシュトゥー語 3、ベトナム語 3、モンゴル語 2、韓国語 / 日本語 2、日本語 / 英語 2、日本語 / タイ語 1、セブアノ語 1、トルコ語 1、ビサヤ語 1、フランス語 1、記入なし 3

9　保護者面談への対応

保護者への面談にどう対応しているかを尋ねた結果が、図　青森9-1である。

日本人の親が面談に来ているケース（294人、62.8％）と外国人の親が来るが支障なく面談できるケース（90人、19.2％）を合わせれば８割を超えるものの、学校側が「やさしい日本語で面談している」が59人で12.6％、保護者側が「通訳をしてくれる人が一緒に来る」のが10人で2.1％といった状況も見られる。

注目されるのは、少数ではあるが、学校や教育委員会が通訳を入れているケースがあった（３人）ことである。2020年度弘前大学調査ではこうした事例はまったくなかったことを踏まえると、この３年間の間に、青森県内で徐々に支援の在り方が変化していることがうかがわれる。

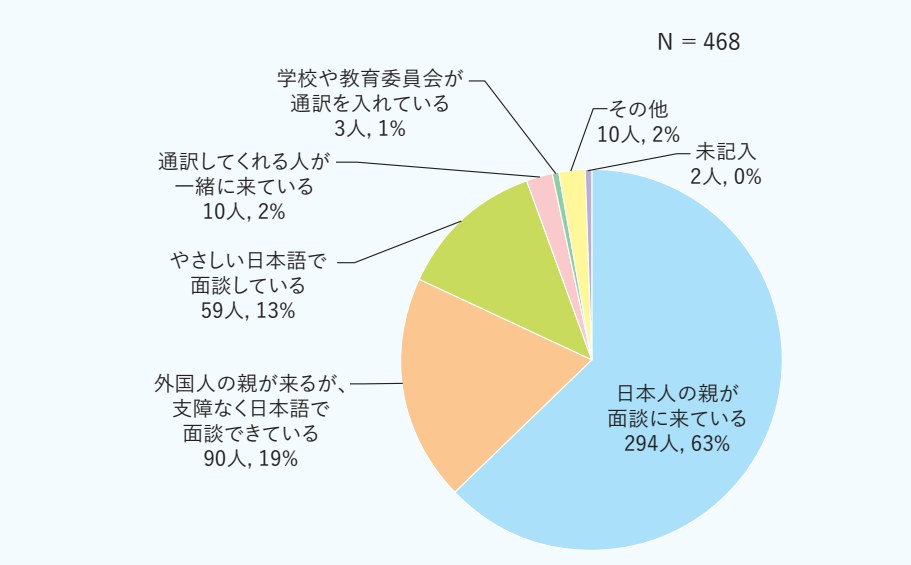


図　青森9-1　保護者面談への対応

10 子どもの日本語力

本調査では、子どもの日本語力を４つの側面から把握した。日常生活に関わる生活言語能力については「生活に必要な日本語を含むやりとり」の項目で、年齢に応じた学習を可能にするための教科学習言語能力については、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３項目を用意した。

「生活に必要な日本語を含むやりとり」はア～カの６段階+キ．その他、教科学習言語能力に関わる３項目は、ア～オの５段階で把握した（各項目の選択肢一覧は、**表２**（p.5）を参照）。

同一項目で小学校１年生から中学校３年生という幅広い年齢を対象とするため、回答にあたっては、複数回答可とし、複数項目にチェックがついた場合は一番上の段階に分類した。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の最上位項目オは、いずれも学年相当の力があることを示しており、ここにチェックされた場合は、オの段階に相当する力があるとみなしている。例えば、読むことで、小学校１年生の前半の子どもでイとオに○がついた場合は、学年相当の力があるとみなす。

以上のような分類で、各項目で整理すると、次のような結果となった。

①生活に必要な日本語を含むやりとり

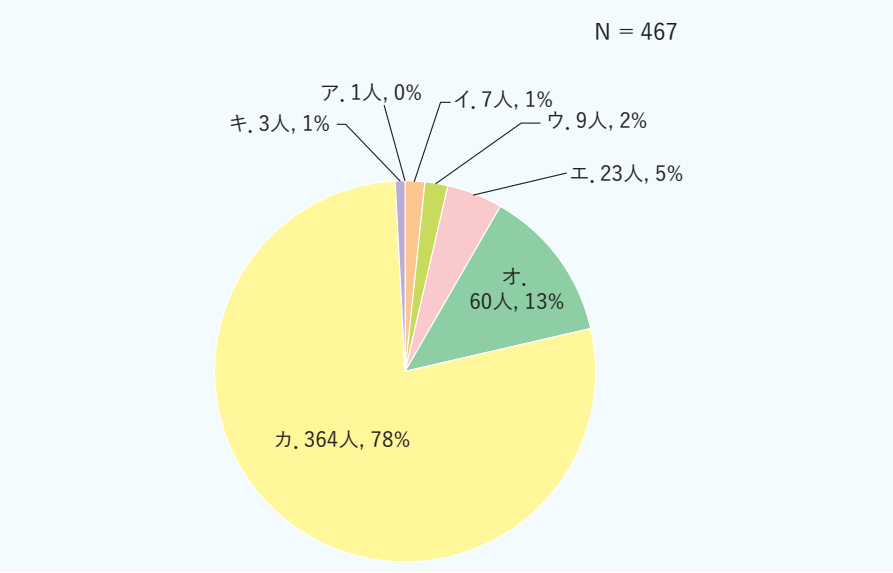
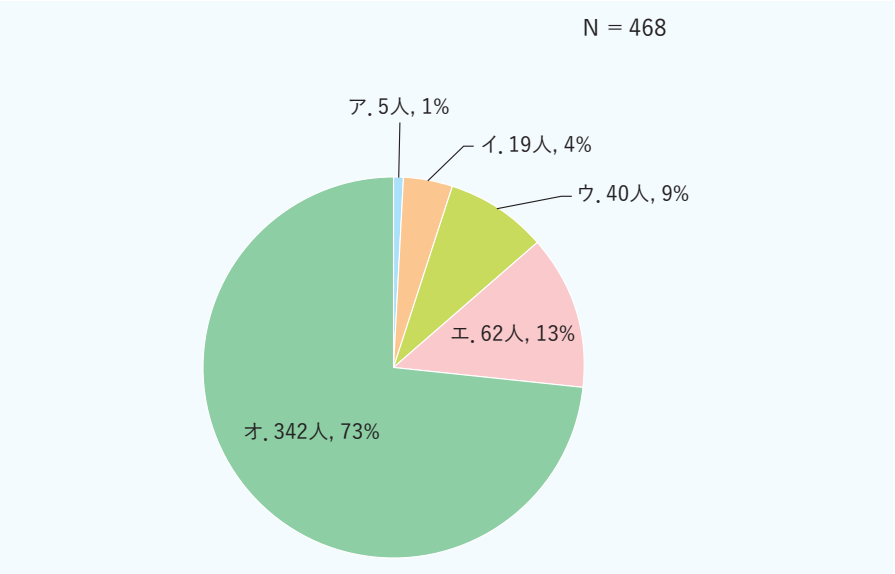


図　青森10-1　生活に必要な日本語を含むやりとり

生活に必要な日本語を含むやりとりのレベル別の割合を示したのが、**図　青森10-1**である。日本生まれの子どもも少なくないことから「困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」児童生徒が78％と多数を占めるが、その条件を満たすことができない子どもが22％いる。「日本語のやりとりはほとんどできない」「返事やあいさつ程度のやりとりができる」「一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる」に該当する17人、3.6％の児童生徒は、学校生活を送る上でも困難を抱えていると考えられる。

②書くこと

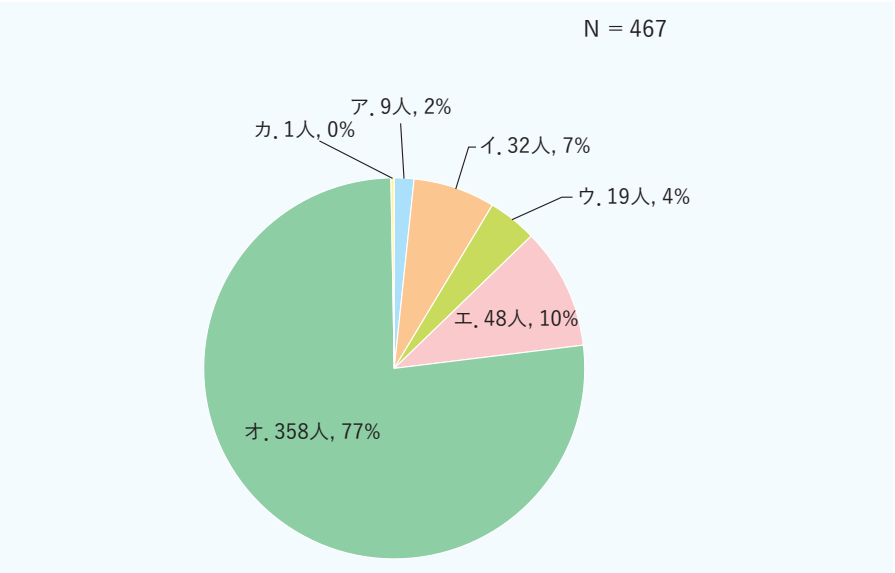


ア. 書くことはほとんどできない
イ. ひらがな、カタカナは何とかかけるが、まだ間違いがある
ウ. 一、二文程度の優しい短文を書くことができる
エ. 日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる
オ. 学年相当のレベルで書くことができる

図　青森10-2　書くこと

「書くこと」についてレベル別に割合を示したのが、**図　青森10-2**である。「書くこと」については、「生活に必要な日本語を含むやりとり」に比べて、最上位のレベルを満たすことができない子どもの比率が上がっている。468人中126人、26.9%が「学年相当のレベルで書くことができる」に該当しない結果であった。

③読むこと



ア. 読むことはほとんどできない
イ. ひらがな・カタカナ
ウ. 挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる
エ. 支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
オ. 支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
カ. 未記入

図　青森10-3　読むこと

「読むこと」についてレベル別の割合を示したのが、**図　青森10-3**である。「読むこと」についても、「書くこと」と同様、「生活に必要な日本語を含むやりとり」に比べて、最上位のレベルを満たすことができな

い子どもの比率が高い。467人中[1]108人、23.0％が、「支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる」に該当しないという結果であった。

④教科の学習状況

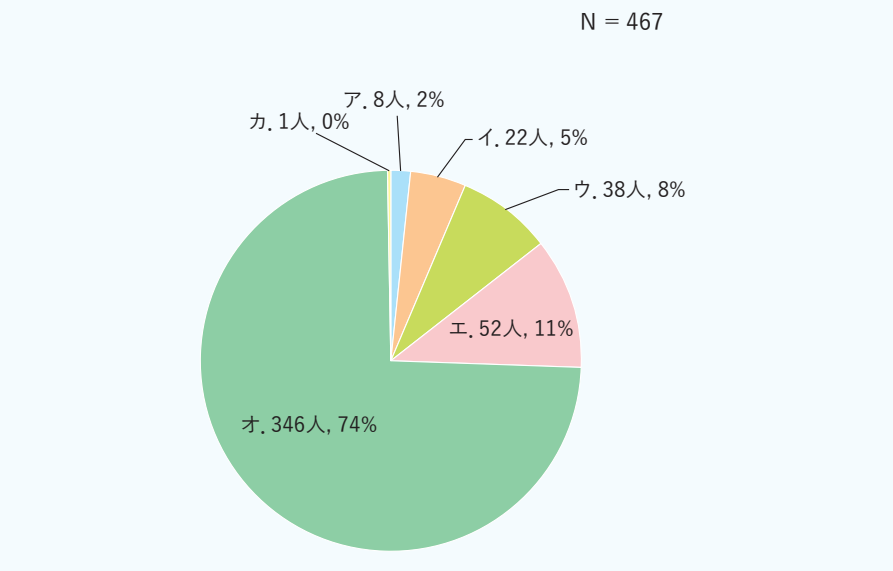


図　青森10-4　教科の学習状況

「教科の学習状況」についてレベル別に割合を示したのが、**図　青森10-4**である。「教科の学習状況」では、467人中120人、25.7％が「学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」というに該当しないという結果であった。

「書くこと」と「教科の学習状況」については、2020年度弘前大学調査でほぼ同じ選択肢で尋ねていることから、２つの年度で比較したのが、**表　青森10-1**である。

表　青森10-1　日本語力に関する2020年度調査と2023年度調査の比較

	2020 年調査　n=491		2023 年調査　n=467	
	人数	割合	人数	割合
書くことが学年相当のレベルに達していない	109	22.2%	108	23.1%
教科学習が学年相当のレベルに達していない	104	21.2%	120	25.7%

表から、「書くこと」も「教科の学習状況」も、学年相当のレベルに達していない比率は、2023年度調査が上回っている。次ページ以降で見るように、青森県内で支援を受ける子どもの比率は高くなりつつあり、以前よりは支援が届きやすくなっている状況がうかがわれることから、日本語指導が必要な子どもの絶対数が増加しているのではないかと考えられる。

[1]　この項目から個人調査票が裏面となるが、1 枚裏面がまったく不記載の回答が 1 件あったため、以後の項目は総数が 467 人となる。

⑤来日時期と教科の学習状況

来日時期と教科の学習状況の関係を示したのが、表　青森10-2　及び　図　青森10-5である。

表　青森10-2　来日時期と教科の学習状況　N = 468

	日本生まれ	1年未満	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	10年	11年	途中来日だが時期不明・記入なし	不明・記入なし
ア	3	1							1						3
イ	3	4				2	1							1	11
ウ	7	5	5	2	1	2	2	1	1				1		11
エ	19		5	2	2	5	2	1	1						15
オ	167	1	3	3	1	5		1	6	5	1	3	1	3	147
計	199	11	13	7	4	14	5	3	9	5	1	3	2	4	187

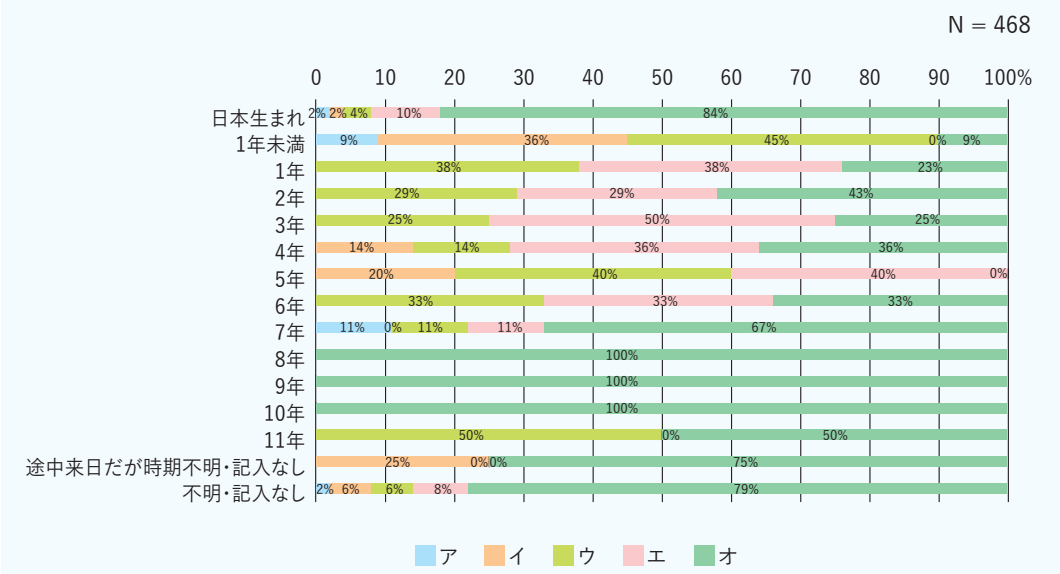


図　青森10-5　来日時期と教科の学習状況

来日時期と教科の学習状況をみると、母数が少ないので確実なことは言えないが、1年未満では、ア・イ・ウのレベルが9割以上を占める。その後、1年を超えるとウとエの比率が高くなり、2年を超えるとオに達する子どもも一定の割合で出てくる。しかし、来日5～6年までは、必ずしも、滞日年数が伸びればオが多くなっていくわけではない状況が確認できる。

その背景には、市町村による支援の違いや、学年による学習内容の変化などが影響している可能性が考えられる。小・中学校段階では、学年によって学習内容は大きく異なる。低学年では学年相応のことができたとしても、思考・判断・表現を支える包括的なことばの力が十分でないために、抽象的な思考が求められる小学校中学年くらいから再び学習に困難を覚える子どもがいることも考えられる。

それでも、7年を超えるくらいからは、オに分類される生徒が3分の2を占めるようになっていく。一般に、教科学習言語能力の習得には5年～7年（幼少期来日では5～10年）といわれるが、ほぼそれに沿った結果になっているといえる。教科学習言語能力の伸長には時間がかかり、その間の支援の在り方が重要であることが、この結果からも示されているといえるだろう。

一方、来日11年や日本生まれにも、ア～エにとどまる子どもがいることがわかる。個人の特性によるも

のという可能性もあるが、幼少期あるいは日本生まれで、流暢に話せるが、思考・判断・表現を支える包括的なことばの力が不十分なために、教科学習言語に課題を抱えたままという可能性もある。

11 本人への指導や家庭との連携においての課題

なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

家庭とのコミュニケーションに関わる課題

- 学校からの文書を配布しても読んでもらうことが難しく、電話での連絡を必要とする。(保護者)
- 学校から配布した手紙を理解することができない。
- 母親とのコミュニケーションが難しい。
- 書類の説明に時間がかかる。
- 本人は小学1年生の学力を身につけている。保護者が日本語を読めないので、手紙だけでは内容が伝わらない。国籍や母語までは確認していない。
- 学校への持ち物や学校行事(宿泊合宿、遠足など)の際、家庭との連絡を確実に行う配慮が必要である。
- 家庭では、母親が日本語の勉強を始め、学校からのお便り等簡単な日本語(ひらがな)で説明を加え、工夫して連携を図っている。
- 家庭内でも日本語と英語が混在しており、指導の面でどちらの言葉の方が伝わるか不明である。(母は日本語のみ、父は英語のみで話している)。
- 欠席の連絡等、時々聞き取りにくいことはある。
- 父親が英語のみで、あまり日本語ができないため、母親を通して家庭連絡や面談を行っている。
- 母は日本語が不自由なため、父に電話連絡を毎回している。通院には母が連れて行っているが、医者からの話を正確に伝えることができないため、状況がつかめないことがある。
- 日本語・英語ともに理解に時間を要する。母親が放任しがちな家庭のため、本人に伝わらないことを母親に連絡しても、改善されない。(持ち物・宿題・提出物等)。
- 母親との連絡について、電話でのやりとりが難しい。
- 母とのやりとりが難しい。母は片言の日本語は大丈夫だが、細かいニュアンスまで伝わっているかどうか不安。本人については問題なく生活している。
- 母の方が該当生徒のことをよく知っているが、日本語が通じずに上手く情報を聞き出せないこともある。また、父は日本語が通じるが高齢であること、母・該当生徒と別居中の為、状況が分からないことがたまにある。また、英語・数学の学習については理解度が高いが、国・社・理については極端に低いため、その差を埋めるのが難しい。
- 父母間のコミュニケーションは不足していると感じる場面が多々あった。(言語による壁や、異文化への偏見による壁)
- 子ども本人には親のサポートが必要だと感じるが、父は仕事の都合上、週に1回しか家に帰れない。また、母も夜遅くまで仕事があるため、学習に必要なものがそろえられなかったり、連絡が行き届かなかったりすることが多い。
- 保護者とのコミュニケーションの不備。(3件)
- 母親は日本人だが、長い文章等の理解は難しい。家庭との連絡に支障はない。
- 本人が学校で体調不良によって早退するとき、外国人である母親とのやりとりに少しとまどうことがある。(母親は日本語を理解しているし話せるが、少々たどたどしい)
- 本人が通訳となって話すため、こちらの真意が、またはあちらの真意がきちんと伝わっているのか不安である。
- 母親は日本語をうまく理解できないため、なかなか家庭の連携をとりづらいという課題があります。
- 連絡帳を読んでもらえないことがあるので、直接、電話で伝えたことがあった。
- 連絡をする時には、父親にするようお願いされているので、父親と連絡が繋がらない時には、母親に連絡できない。(緊急時を除いて)。
- 母親が子供を心配し頻繁に相談に訪れる。
- 軽微な友達とのトラブルにも、母親が外国籍であることへの差別の問題に触れてくるため、対応が難しい。
- 母が日本語が難しいこともあって、いつも父と話をしている。
- 母が日本人男性と再婚している為、家庭との連絡に支障はない。
- 母親とは連絡を取れないが、父親を介して連絡を取ることができる。

言語の問題から家庭との連絡やコミュニケーションが取れない点に悩んでいる教員が多い。また、言語の違いに起因して、外国籍の保護者(特に母親)が学校に関わることが難しい傾向も見受けられる。本人が通

訳をしたりするケースもあり、通訳配置の必要性があると考えられる。また、保護者の中には、心配から頻繁に相談に来たり、母親が外国籍であることへの差別の問題に触れてきたりすることもあり、学校が対応に悩んでいるケースがある。

本人への指導上の課題

- 思考場面が苦手で、途中で投げ出してしまう。算数九九が日本語の音と区別できず定着しづらい。
- 中国語での指導の仕方がわからず、苦慮している。
- 漢字がなかなか身に付かず、問題が読めずに分からないという辛さがある。本人の努力とおうちの方の協力により、当該学年の漢字を読めるようになりつつある。ただし、１～３年生の漢字でも30％～40％は忘れているため、継続していく必要がある。
- 漢字が苦手。計算も間違える事が多いが、担当が時折個別で対応すると十分理解できる。（定着しづらいのは、親の国籍とは関係がないと思う）。
- 社会科の内容が難しい。文章中の言葉の理解に時間がかかる。例）「しゅうかん」「かんきょう」…って何ですか？と聞かれる。一度説明して分かる時とテスト中に聞かれる時もある。
- 日本語独特の微妙なニュアンスまでは、理解できないことがある。理解力・思考力はある方だが、それでもやはり、日本語による理解が足りない。おかげで、国語以外の教科のテストでも誤答になる。聞かれている事とは全く違う答えを書く事もある。
- 日常生活において係活動や当番活動に熱心に取り組んでいる。日本語でのコミュニケーションにも問題はない。しかし当該学年の学習内容を十分に理解することができず、教科によっては落ち込みが激しいものもある。そのため、母親とこまめに連絡を取り合っている。
- 集中力が続かないことや、衝動的な行動があるため、日本語支援員のサポートなどが必要である。
- 本人より頻繁に質問があるので、その都度簡潔に回答する必要がある。
- 宿題に取り組む意欲や姿勢。
- 長い文章を書く事がうまくできない。
- ひらがなは大体良いようだが、カタカナがまだ難しい。
- ひらがなで書く言葉とカタカナで書く言葉の違いが分かっていないようである。小さく書く文字（例えば「しゃ」）を間違えることもたまにある。他の５年生児童が理解できている、そんなに難しくない言葉でも「～って何？」と友達に聞いている。
- 本人はひらがなやカタカナ、小１～３年ぐらいまでの簡単な漢字は、読み書きをある程度できるようになったが、学習内容の理解は難しい。英語変換などの日本語支援が必要である。父親が書類記入をしている。
- 読むことはできるが、意味はとらえていないこともある。（定着具合は、２学年程度）
- 日本語は理解できていると思われるが、学習指導や生徒指導が十分にできない状況である。
- 本人が本当に伝えたいことがあった場合、学校（教員）がそのことを把握・理解しきれているか不安になる時がある。特に進路決定をしていく際の対応の仕方に不安がある。（中学校３年時になったとき）
- 本人は少し難しいと感じる事が増えてきている様子である。
- 本人は日本語での学習内容を理解できているが、文章作成などを思考したり判断したりすることは難しく、苦手意識がある。家庭では英語で会話していて、母親の意見が強く、本人の希望が通らない事がある。
- 読み書きについて、漢字を読んだり書いたりできるが、自分なりの書き順で書いたり、読み間違えたりすることがある。漢字で書かれた文章をすらすらと読むことはできるが、文章の意味を正しく理解できているかは分からない。
- 漢字を覚えられず、教科書など読むことができない。（本人）
- 漢字の書き取りや文章問題等は父親（日本人）の補助でなんとか遂行できている。
- 日本語で生活しているが、家庭では英語を聞いて過ごしている。それゆえ、日本語の意味の理解が十分ではなく、場に合わない発言をすることがある。作業などに時間がかかるが、言葉の問題だけではないようなので、検査をし保護者にも結果を伝えている。
- 日本語を流暢に話せている様子から、思考・判断する場面の学習でつまずいている時、日本語のせいではないと思われる。
- 学習活動の切替時に個別に声掛けが必要。何をどのように行えば良いかを理解するのに時間が要る。
- 教科の学習状況について、数学の時間と英語の時間は一緒に授業を受け、テストにも参加している。技能教科は一緒に活動している。国・社・理は板書を書き写す程度は授業に参加している。
- 授業の中で「その言葉の意味が分からない」という言葉は時々あります。別の言葉で言い換えて説明しています。
- テストなどで何について問われているのか分かっていない。（声で説明し直すと分かることもある）。発達障害の影響もあり、落ち着いて学習に臨むことが難しい。
- テストなどで何について問われているのか分かっていない。（声で説明し直すと分かることもある）。持ち物や課題などが揃うことは多くない。（家庭にも連絡はしていますが）。
- 学力の定着と向上（語彙が少ないことからくる）、次年度（中学進学）からは、特別支援学級に在籍予定である。
- 日本語力ではなく、本人の特性による言動で、集団行動が難しい時がある。
- 本人の精神面の問題に起因し、学級全体での活動に加わることが困難な状況にあるため、全体指導の指示を聞く事ができるかは分からない。

- 本人は、病院においてADHAの薬を処方されており、日本語支援が必要なこともあるが、それ以外の要因もあって学習が困難なのではないかと感じる時もあり、判断に非常に迷うときがある。両親は離婚しているが、親の母国へ会いに行っている。
- 平仮名や片仮名をはじめとする基本的な日本語を丁寧に教えてあげる時間の確保が難しかったこと。
- ピアスをしているが、なくしてしまう。
- 友達とのコミュニケーションはよくできていて、休み時間に遊ぶ約束をして楽しく活動している。
- 問題無く学校生活を送る事ができている。

本人の学習について、指導上の課題を感じている場合が少なくなかった。漢字の指導などに難しさを感じている記述が比較的多くみられた。中には、「日本語を流暢に話せている様子から、思考・判断する場面の学習でつまずいている時、日本語のせいではないと思われる」という記述があり、子どもの第二言語習得に関連して、生活言語能力と教科学習言語能力の違いが理解されていないケースがあることが明らかになった。

複合的な課題

- 宗教上の理由で午前中に帰ってしまうことが多い。
- 宗教上の理由で食べられない食材があるため、毎月養教が詳細メニューを渡している。日によっては、主菜が食べられないことがあり、弁当（おかずのみ）持参を求めるも対応なし。
- 本人には障害があるため、言葉によるやりとりや読み書きは難しい。母親は日本語を読むことが難しいため、学校からの配布物や連絡帳は、きょうだいが読んで説明している。（母親は日本語の聞きとりはできる）。面談では、やさしい日本語を使い、配布物も日本語と英語を併記しているが、充分に伝わらないことがある。
- 現在、特別支援学級に在籍し、一部の教科を個別に学習している。LDの特性があり、文字の読み書きや九九を覚えることが苦手。興味のある１教科の学習は意欲的だが、それ以外はきらい。母親がカタコトの日本語のため、連絡がうまく届かないことがある。
- 作文をするときや話をするときに多少の文脈のズレがある。（助詞の使い方など）。学校への欠席等の連絡は父（外国人）がしてくる。父は日本語はほぼ話せないので意思疎通ができない。母は小さい子供の面倒を見ているとのこと。
- ３年生までは日本語の理解が不十分なため、宿題・課題等をやりきれず、テストへの回答も不十分で空欄があったが、現在は少しずつ理解力が身についてきた。家庭・学校連絡アプリの未加入や学校への提出書類の遅滞、学級費等の納入金の遅れ（数回、文書や電話で催促してもすぐには出してもらえない）、母親が学校の文書を理解不十分なままになっている等、課題がある。
- 日本語の読み書きのうち、読むことは、教師の後に続けて読むことはできる。また、そばについて読ませるとできる。一人で読むことはできない、しない。教科の学習状況では、個別の指導が必要である。１時間座っていることや集中して学習に向かうことは難しい。苦手なこと嫌なことには向かおうとしない。自分の好きなこと、やりたいことには夢中になって取り組んでいる。保護者に英語で伝えることができない。（担任）
- ひらがな、カタカナは一応読むことはできるが、意味はほとんど理解していない。文化の違いからか、周囲が驚く行動をとることがあり、その都度本人に指導している。（ゴミを床に捨てる、物を投げつける等）。ポケトークの訳す言葉が乱暴（撲殺します、あなたの脳は水没している）。日本語のできる父親に連絡をしているが、高齢のため話が通じにくい。

本人の課題と家庭との連絡がうまく取れないことが、複合する課題と感じられるケースが多い。また、宗教に関わる課題を感じている学校が複数あった。

その他

- 本人への指導について、支援員の方が入ってくださると、本人にとってもよい学びとなっている。しかし、入れない場合、担任一人だと手が回らず、本人にとって、ただいることになり、よい学びになっていると言えない。
- 日本語支援員が来ない日（週２日）の指導については、本人へのきめ細かい指導はできずにいる。（学級の人数の多さや、学級全体の実態から）

- 本人と両親の国籍や母語について、学校で把握していなかった点があり、教育委員会と確認をしました。今回の調査で把握できてよかったです。
- 本人と両親の国籍や母語について、学校で把握していなかった点があり、町教育委員会と確認をしました。ただし、母親の言語は、言語が複数ある国なので、特定できませんでした。
- 現状で特に困ったことはないので、国籍や母語までは確認していない。
- 父親の状況がよく分からない（プライベートな事のため）。
- 現在は母子家庭であるため、外国語での会話をする機会はない。
- 父は県外に住んでおり、籍が入っているかどうかも不明のため、父とどのようなコミュニケーションをとっているのか不明。
- 母子家庭であり、父親と学校の接点はない。　２件
- ホームスクーリングなので、学校でのこまかな学習レベルは分からない。　２件

「本人と両親の国籍や母語について、学校で把握していなかった点があり、教育委員会と確認をしました。今回の調査で把握できてよかった」という声からは、学校では情報が十分把握できていない状況があることがわかるとともに、教員として把握した方がよい情報だという理解が調査をきっかけに生まれていることが明らかになった。「困ったことがないので、国籍や母語までは確認していない」という実態は、多文化共生の観点に立つと課題があるといえる。本人のルーツを尊重し、教室における多様性の尊重の基礎となる情報として把握されることが望ましい。つながりのある国を積極的に肯定したり、子どもが持っている多文化多言語を表現する場を作ったりしていくことの教育的価値が学校現場に浸透することを期待したい。

12　子どもの日本語力と支援の状況

① 支援対象人数

外国につながる児童生徒467人を母数として、加配教員や日本語支援員等により何らかの支援を受けているかを尋ねた結果が、図　青森12-1である。

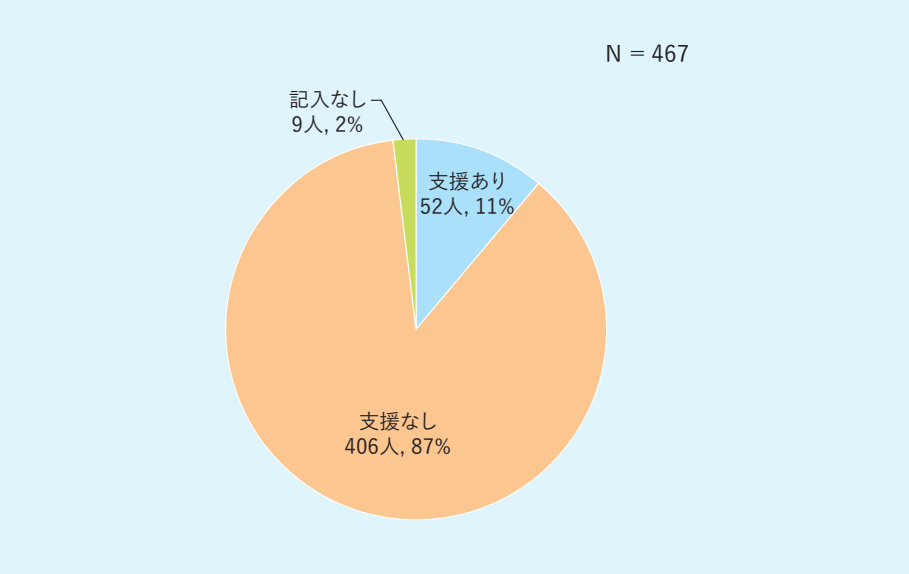


図　青森12-1　　支援の有無

加配教員や支援員の配置などの何らかの支援を受けている数は、52人で11.1％であった。なお、この52人に特別支援学校の児童生徒は含まれていない。

2020年度弘前大学調査での36人7.3％に比べて、支援を受けている子どもは増加している。2020年度以降、新たに支援が開始された青森県内の自治体は、青森市、平川市、五所川原市、むつ市、東北町、平内町と、広がりを見せてきている。新たに支援を開始する自治体が増えていることが、現れているといえるだろう。

② 日本語のレベルと支援状況

どのような日本語力のレベルの子どもたちに支援員等の配置がなされているのかを、表にしたのが、**表青森12-1**である（「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のレベルについては、**表２**　p.5参照）。なお、この特別支援学校は、教員による何らかの支援が行われていることから、ここでは、小学校・中学校のみを集計している。

全体として、アに近い方が支援の比率は高い傾向にあるが、「読むこと」ではウよりエの方が支援されている児童生徒の比率が高いといった逆転の現象も見られる。また、オの段階でも支援の必要性があると判断されている児童生徒もいる一方で、アやイのレベルでも何の支援も入っていないケースもある。この背景には、2020年度弘前大学調査時にもあった市町村間の支援の格差があると考えられる。

表　青森12-1　「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の各レベルと支援　N=52

		ア	イ	ウ	エ	オ
書くこと	レベル	2	18	39	62	342
	支援あり	1	11	16	16	8
	支援割合	50%	61%	41%	26%	2%
読むこと	レベル	6	32	18	48	358
	支援あり	4	18	4	22	4
	支援割合	67%	56%	22%	46%	1%
教科学習	レベル	5	22	38	51	346
	支援あり	2	14	16	16	4
	支援割合	40%	64%	42%	31%	1%

③ 市町村別の支援の状況

市町村別に、支援の状況をみるため、表　青森12-2で、「書くこと」のレベル（表２　p.5参照）と支援の有無を学校の設置者別に集計した。市町村は、外国につながる児童生徒の在籍数の多い順に並べ、記号で示した。

表　青森12-2　市町村別に見る「書くこと」のレベルと支援の有無

設置者（市町村、大学、県立・私立中、県立特別支援）	外国につながる児童生徒数	ア	イ	ウ	エ	オ 学年相当	ア～エの合計	ア～エの占める割合	支援ありの人数	ア～エの支援割合
A 市	100		6	15	21	58	42	42%	16	38%
B 市	56		2	5	5	44	12	21%	5	42%
C 市	51		2	5	3	41	10	20%	6	60%
D 町	49				17	32	17	35%	0	0%
E 市	32	1	3	3	2	23	9	28%	8	89%
大学附属	28				2	26	2	7%	0	0%
F 町	22		2	3	2	15	7	32%	0	0%
G 市	17		2	3	2	10	7	41%	4	57%
H 町	12	1				11	1	8%	0	0%
I 町	11			1	1	9	2	18%	1	50%
県立・私立	11					11	0	0%	0	
J 市	10				2	8	2	20%	2	100%
K 市	9					9	0	0%	0	
L 町	9					9	0	0%	0	
M 市	8			3		5	3	38%	1	33%
N 市	6		1			5	1	17%	0	0%
O 町	5				2	3	2	40%	0	0%
P 町	5			1		4	1	20%	0	0%
Q 町	4					4	0	0%	0	
R 町	4					4	0	0%	0	
S 町	3				2	1	2	67%	0	0%
T 村	3					3	0	0%	0	
U 町	2					2	0	0%	0	
V 村	1				1	0	1	100%	1	100%
W 村	1					1	0	0%	0	
X 村	1					1	0	0%	0	
Y 市	1					1	0	0%	0	
Z 町	1					1	0	0%	0	
α 町	1					1	0	0%	0	
特別支援学校	5	3	1	1	0	0	5	100%	0	0%
合計	468	5	19	40	62	342	126	27%	44	35%

備考：「書くこと」のレベル「オ」で支援を受けている児童生徒…C 市 3 人、E 市 3 人、B 市 1 人、I 町 1 人

④ 支援時間

何らかの支援を受けている児童生徒の支援時間数を表したのが、**図　青森12-2**である。なお、支援ありとされた52人のうち、６名については具体的な支援時間の記載がなかったため、46人の集計となっている。

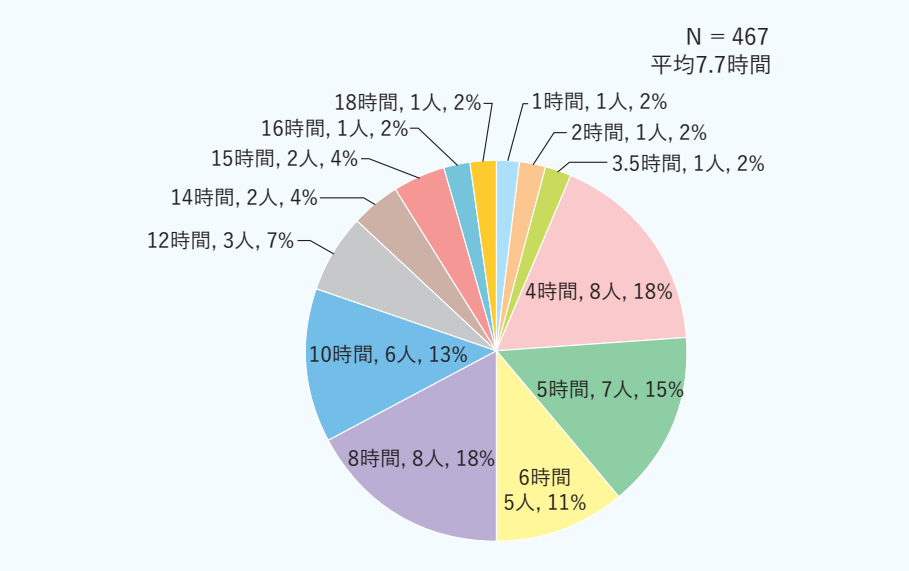


図　青森12-2　支援時間

４～10時間の支援時間が占める割合が高いが、全体としてはかなりばらつきがある状況であることがわかる。

このばらつきが、支援の必要度によるものなのかを見るために、次の分析を行った。

まず、支援の必要度について簡易な形で数値化を試みた。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のそれぞれについて、アを４点、イを３点、ウを２点、エを１点、オを０点として、その合計点（12点～０点）を支援の必要度を示す値とした。最大値12が最も支援度が高く、０に近いほど支援の必要度が低い。その上で、支援時間の関係を表にしたのが、**表　青森12-3**である。

表　青森12-3　支援の必要度と支援時間

支援の必要度	支援あり	支援なし	支援ありの時間数	支援時間数の平均	備考
12	0 人	1 人	なし	なし	
11	3 人	0 人	15 ～ 10 時間	12.5 時間	1 名は支援時間不明、平均は 2 名のもの
10	1 人	1 人	8 時間	8 時間	
9	2 人	2 人	10 ～ 6 時間	8 時間	
8	5 人	3 人	18 ～ 6 時間	10 時間	
7	10 人	7 人	15 ～ 4 時間	7.8 時間	
6	5 人	6 人	10 ～ 5 時間	7.4 時間	
5	5 人	10 人	8 ～ 4 時間	5.7 時間	2 名は支援時間不明、平均は 3 名のもの
4	8 人	11 人	16 ～ 3.5 時間	6.8 時間	
3	6 人	12 人	10 ～ 5 時間	8.8 時間	2 名は支援時間不明、平均は 4 名のもの
2	3 人	12 人	8 ～ 6 時間	7 時間	1 名は支援時間不明、平均は 2 名のもの
1	1 人	28 人	14 時間	14 時間	
0	3 人	318 人	4 ～ 1 時間	2.3 時間	
合計	52 人	416 人	18 ～ 1 時間	7.7 時間	平均は 46 名のもの

表　青森12-3からは、支援の必要度が必ずしも支援時間の長さと相関しないことがわかる。支援時間は、子どもの日本語力に規定されていない。市町村の違いを含む他の要因の影響が大きいと考えられる。

⑤ 支援担当者の種別と支援の形態

支援の担当者の種別についてまとめたのが、**表　青森12-4**である。複数回答可であったため、主と考えられる回答で分類し、他は（　）で示した。なお、これまでの県内での情報収集により、日本語支援員としてなっている場合も、その活動の在り方や指導内容にはかなりの幅があると考えられる。

表　青森12-4　支援が入っている場合の担当者　　N=52

	支援対象	加配教員	日本語支援員	特別支援教育支援員	教頭・教務主任	特別支援学級担任	通級指導担当	学習支援員
A 市	16	5	7	1(4)	(2)	1		2
E 市	11		11					
C 市	9		8				1	
B 市	6		6					
G 市	4		3	1				
J 市	2		2					
I 町	2		1	1				
M 市	1		1					
V 村	1							1

支援の形態は、**図　青森12-3**のとおりである。

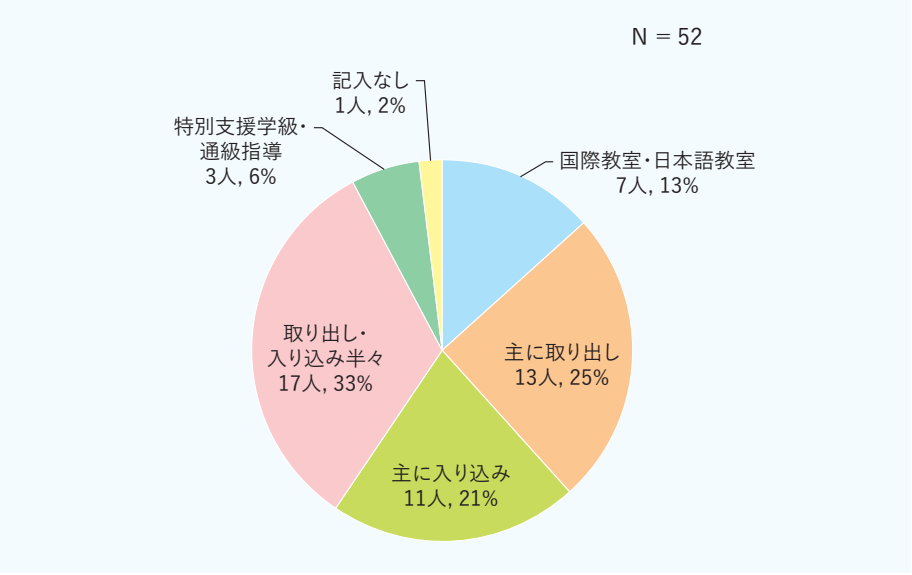


図　青森12-3　支援形態

取り出し・入り込みが半々で全体の32.6％を占めている。主に取り出しが25.0％、主に入り込みが21.6％と続く。散在地域であるため、日本語教室や国際教室などで支援を受けている人数は７人、13.5％と少ない。

青森県内の市町村では、それぞれの自治体あるいは学校で、これまで手探りで支援の在り方が模索されてきた。しかし、県内での支援人数も増え、様々な支援形態が試されてきている中で、今後はより青森県内の支援者のネットワークを強化して情報交換を進め、効果的な支援の在り方が検討されるべき段階に達してきているといえるだろう。

13 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」と本調査で把握された児童生徒の実態

2020年度弘前大学調査において、「書くこと」や「教科の学習状況」に課題を抱えていても日本語指導の対象になっていない多くの児童生徒が確認されたことから、青森県の学校現場では、日本語指導が必要かどうかは、教科学習言語能力ではなく生活言語能力レベルでとらえられている可能性が高いと考えられた。そこで、本研究のアンケート調査ではこの点をより明らかにするため、文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」（以下、受入状況等調査）のデータとの比較を試みた。

文部科学省の受入状況等調査は、令和５（2023）年度に実施されており、５月１日現在のデータを各学校が回答するスケジュールで進められていた。本研究のアンケート調査は、10月１日現在のデータを11月に回答してもらっている。本研究のアンケート調査では、把握された外国につながる児童生徒の全員について、文部科学省の受入状況等調査で「日本語指導が必要な児童生徒」としてカウントされているかどうかの回答を得た。その結果をまとめたのが、**図　青森13-1**である。

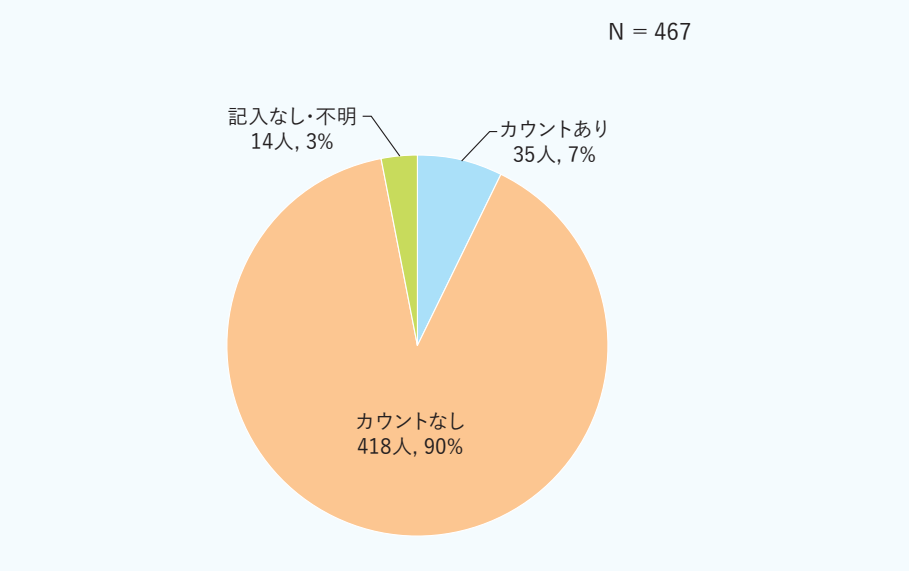


図　青森13-1　文部科学省調査との比較

文部科学省の受入状況等調査で、「日本語指導が必要な児童生徒」にカウントされたのは35人、されなかったのは418人であった。

このカウントされなかった418人については、なぜカウントしなかったかを選択肢（複数回答可）を設けて尋ねた結果が、**図　青森13-2**である。選択肢は、「ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」、「イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから」、「ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから」、「エ．学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから」、「オ．令和５年５月１日には本校に在籍していなかったから」「カ．その他（　　）」である。

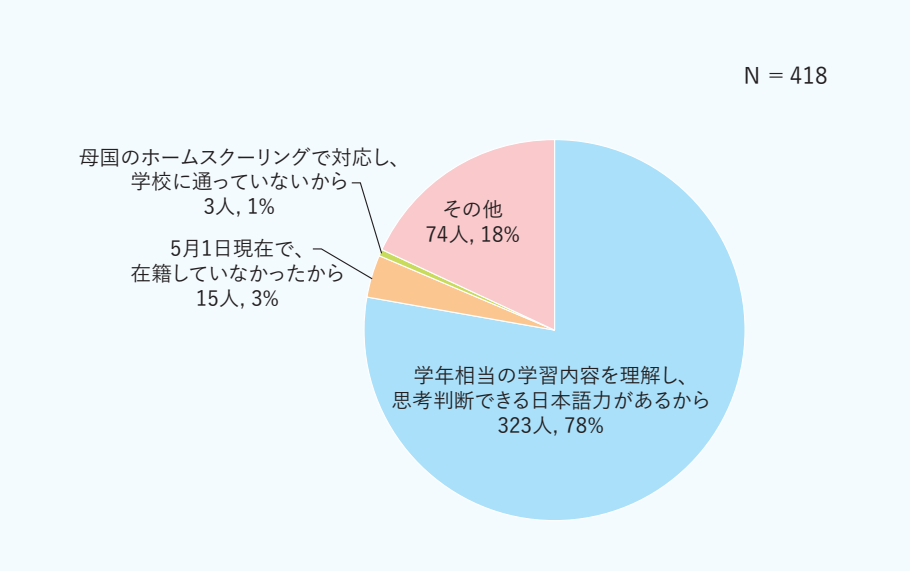


図　青森13-2　日本語指導が必要ないと判断した理由

418人中323人には、「ア.学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」に該当している。この323人については、日本語指導が必要ないと判断するのは妥当であるため、他の選択肢への○の有無にかかわらず分析対象から外すと、残りは95人となる。

さらに、この95人のうち、文科省の受入状況等調査の５月１日現在には在籍していなかった15人、ホームスクーリングのため在籍のみで事実上登校していない３人を対象から外した77人が、その他に該当する。この77人について、なぜ「日本語指導が必要ない」と判断したのかを尋ねた結果が、図　青森13-3である。

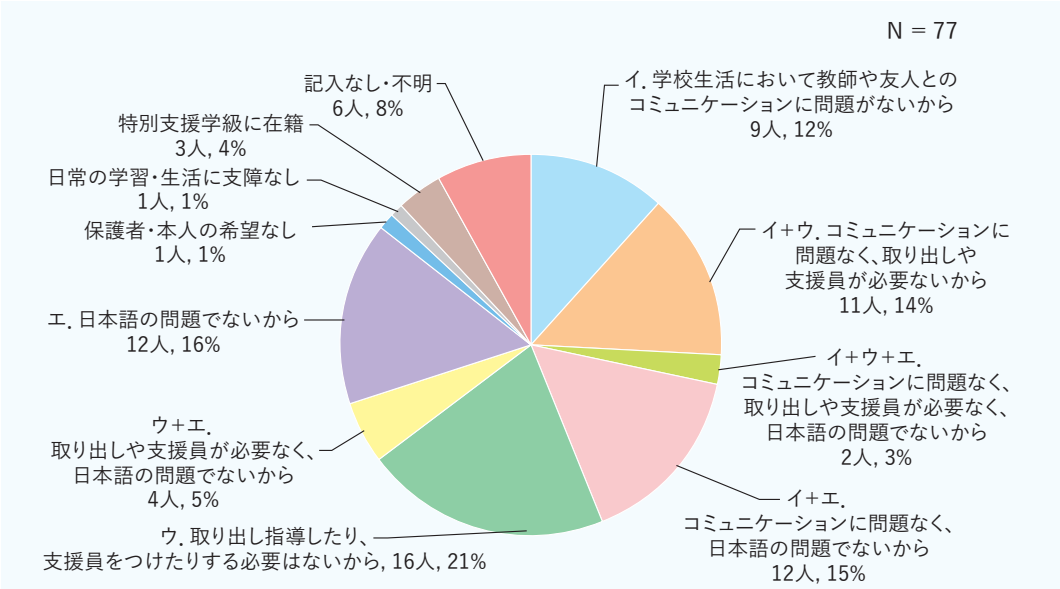


図　青森13-3　日本語指導が必要ないと判断した理由のうち「その他」の内訳

この77人のうち、特別支援学級に在籍している３人については、特別支援学級に在籍していても日本語指導が必要な場合はあることから、それを理由として挙げることは適切ではないと考えられる。

残りの74人は、「学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力」はないが、「学校生活におい

て教師や友人とのコミュニケーション」に問題がなかったり、教員から見て「日本語の問題でない」「取り出しや支援員が必要ない」と判断されたりした結果、「日本語指導は必要ない」と判断され、文科省の受入状況等調査にカウントされなかったということになる。

文科省の受入状況等調査における「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「1.日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び 2.日常会話はできても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」とされている。この定義からは、日本語指導の必要性の判断は、生活言語能力だけでなく教科学習言語能力のレベルで見ていく必要があり、学年相当の学習が可能かどうかを判断の根拠としなければならない。

今回の結果からは、生活言語能力と教科学習言語能力の違いが認識されない状態で、DLA等のアセスメントもなされないまま、「日本語指導が必要か否か」の判断が多くの現場で行われていることを示している。

14 中学校卒業後の進路状況

中学生のみを対象として、卒業後の希望進路を尋ねた。その結果が、**図　青森14-1**である。

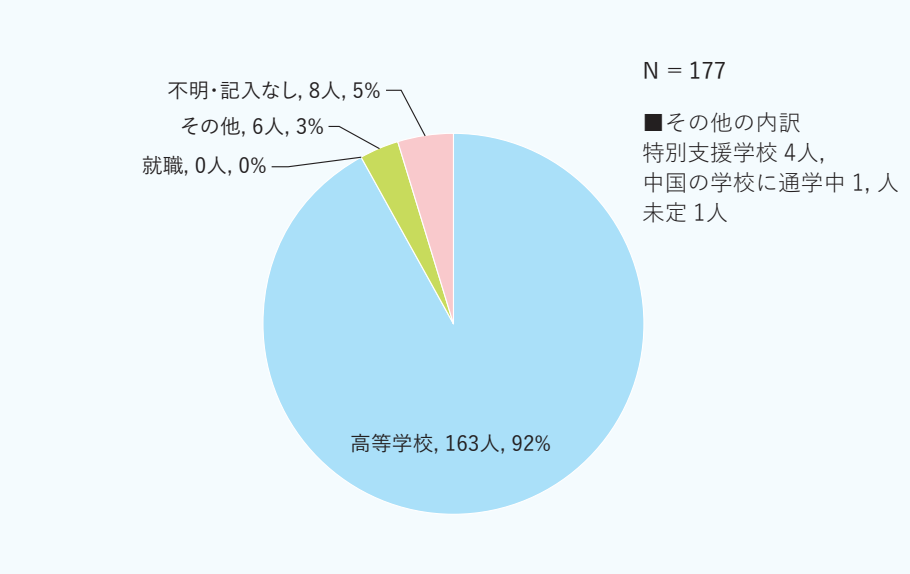


図　青森14-1　中学卒業後の希望進路

177人中163人、92.1％が、高校進学を希望している。高校進学希望者163人について、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれかに、イ、ウ、エ（**表２**　p.5参照）があるかどうかという点から、日本語のレベルごとに分類してみたのが、次ページの**図　青森14-2**である。

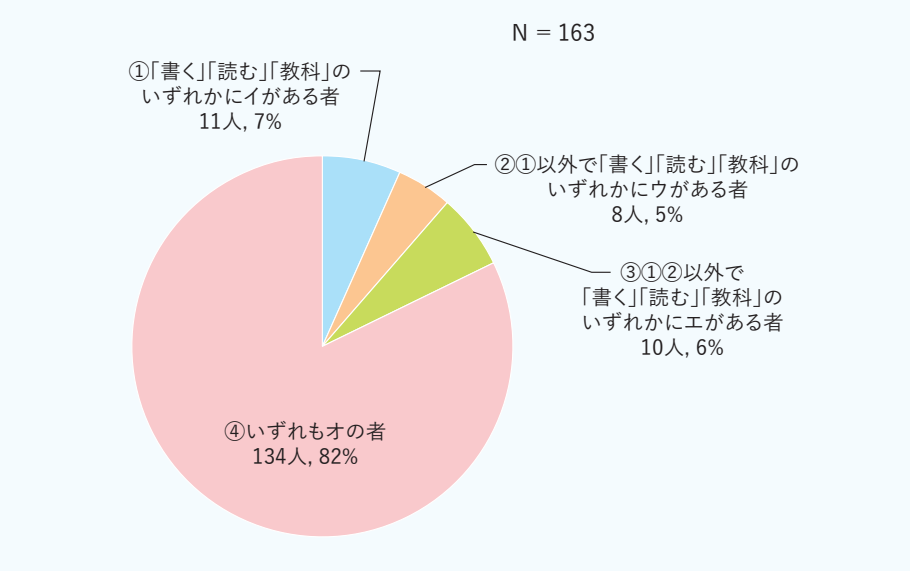


図　青森14-2　高校進学希望者の日本語レベル

163人中134人は、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」がいずれもオのレベルで、学年相当の学習に参加できると考えられるが、11人はいずれかがイ、８人はいずれかがウ、10人はいずれかがエのレベル（レベルについては、**表２**　p.5参照）で、学年相当の学習に困難を抱えている生徒が合わせて29人、17.8％いた。

これら29人の生徒の来日時期をみてみると、**図　青森14-3**のとおりであった。

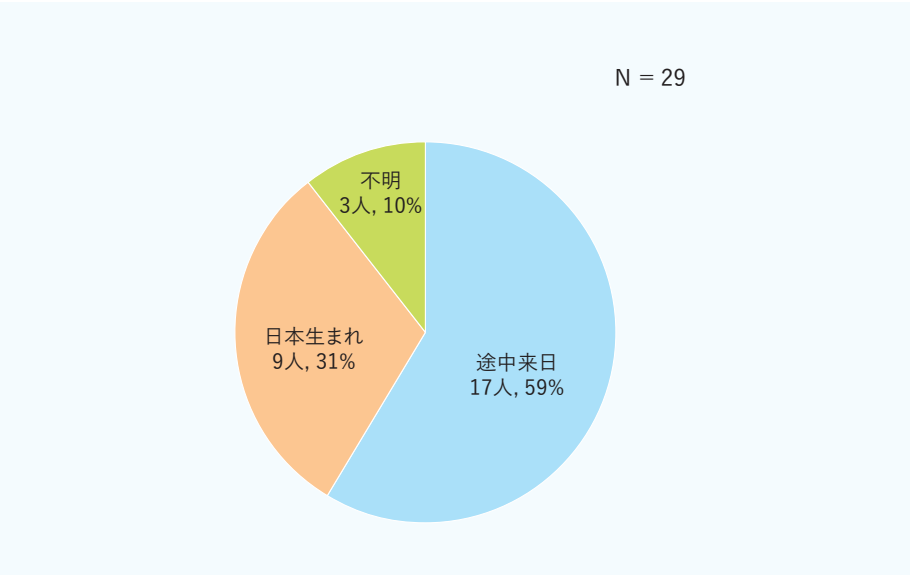


図　青森14-3　日本語レベルが学年相当に達しないとみられる生徒の来日時期

学習に困難を抱えている生徒の場合、途中来日が占める割合が58.6％と、外国につながる児童生徒全体の17.7％（**図　青森8-2**）の３倍以上と高いことが明らかになった。

教科学習言語能力を身に着けるには、少なくとも５年以上と長い期間がかかるとされていることを踏まえると、途中来日の生徒は高校入試時点で大きなハンディキャップを負っていることが本調査でも明らかになったといえる。

一方、学習に困難を抱えている生徒のうち、日本生まれと認識されている生徒も31.0％を占めた。

日本生まれや幼少期来日であっても、母語や家庭内使用言語と教科学習言語が異なる場合は、学習に困難を抱える可能性がある。今回、日本生まれや来日時期不明とされた生徒のうち少なくとも 4 名は、両親とも日本語を母語としておらず、家庭内で使用する言語と学校で学ぶ言語が異なる状態にあったと推測される。日本生まれや幼少期来日で日常会話に不自由がなくても、母語や家庭内言語に留意して教科学習言語能力を伸ばしていく日本語指導が必要だといえるだろう。

第2章 山形県の調査結果と分析

1 アンケート調査概要

① 調査主体と連携団体

文部科学省・令和６年度「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」事業の一環として、弘前大学が、山形大学、山形県教育委員会及び県内市町村教育委員会の協力を得て実施した。

② 調査の目的

１）外国人散在地域である山形県の学校における日本語支援の充実に向けて、県内のすべての小中学校に在籍する外国につながる児童生徒[1]の状況を把握するため。

２）個別の学校及び個人が特定されることがない形で整理した調査結果を公開し、外国人散在地域における効果的な児童生徒の実態把握の在り方に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため。

③ 調査の内容

次の内容を把握するため、学校調査票と個人調査票により構成する。

１）各小中学校の外国につながる児童生徒の在籍及び日本語力の状況について

２）各小中学校における外国につながる児童生徒の教育支援について

④ 調査対象校及び児童生徒

山形県内のすべての小中学校及び特別支援学校小学部・中学部（山形大学附属を含む）336校において、令和６年７月１日現在、在籍している児童生徒のうち、両親または片方の親が外国人である児童生徒を対象とする。

⑤ 調査の形態と期間

紙版とオンライン版の要項を各学校に送付し、どちらの回答方式にするかは学校の選択に任せた。調査期間は令和６年７月22日～令和６年８月５日（返送・送信期限令和６年８月16日）である。

⑥ 回収率

回収校数　234校/336校

回収率　69.6%

---

[1] p.1「用語解説－多文化多言語の子ども」参照。

回収された個人調査票枚数　　315人分

⑦ 学校調査票内容

- 2024年７月１日現在で在籍している両親または片方の親が外国人である児童生徒数
- 在籍校に対しては、学校として行っている支援、学校として必要な支援を尋ねた。
  さらに、一人ひとりについて個人調査票の記入を依頼した。
- 外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望（自由記述）

⑧ 個人調査票内容

- 学年
- 学年が年齢相当か否か
- 親の国籍
- 本人の国籍
- 来日時期（日本生まれ含む）
- 本人と親の母語
- 保護者面談への対応
- 「生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル
- 「書くこと」のレベル
- 「読むこと」のレベル
- 「教科の学習状況」のレベル
- 本人への指導と家庭との連携における課題
- 令和５年５月１日付の文科省の受け入れ状況調査にカウントされたかどうか
- カウントされなかった場合はその理由
- 支援員等の配置の有無
- 支援員が配置されている場合の時間数、支援者の種類、支援形態
- 中学卒業後の希望進路

2 把握された外国につながる児童生徒の在籍状況

① 地域ごとの在籍状況

全体の回答率は69.6%であり、５割未満の市町村の中には外国につながる児童生徒が多いと見込まれる自治体もあることから、実態と乖離のある結果であることは否定できない。

今回の調査で回答のあった児童生徒数は315人である。このうち特別支援学校からの回答は13人分であるが、９人は高等部在籍の生徒、あるいは小・中学部の別および学年の不明の児童生徒であることから、原則として結果分析の項目からは除き、302人を分析対象とする。その地域ごとの内訳は、**表　山形2-1**に示すとおりである。

表　山形2-1　外国につながる児童生徒数（地域別）

	小学生	中学生	合計	全体に占める割合
村山地域	119	62	181	59.9%
最上地域	8	16	24	7.9%
置賜地域	26	20	46	15.2%
庄内地域	31	20	51	16.9%

図　山形2-1　山形県　https：//www.pref.yamagata.jp/020026/kensei/information/clink.html

② 学校ごとの在籍状況

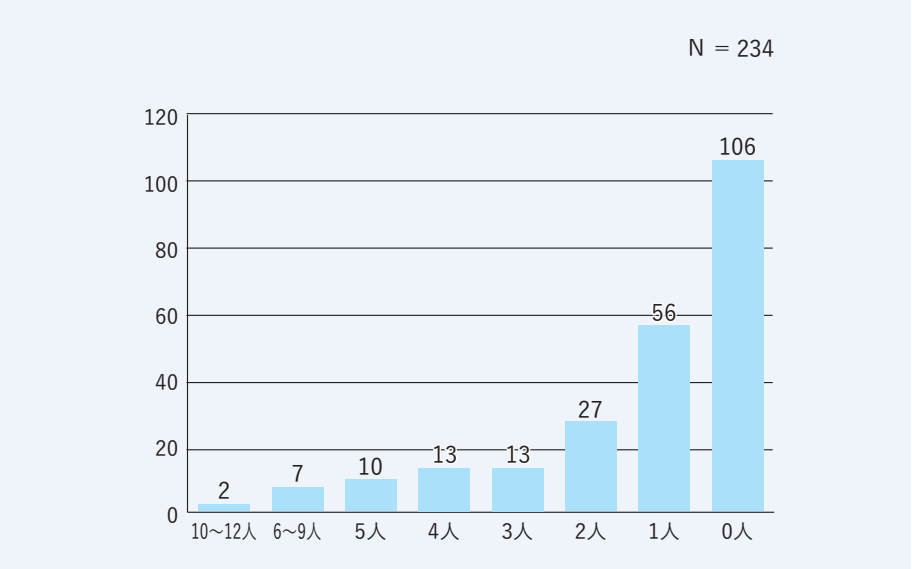
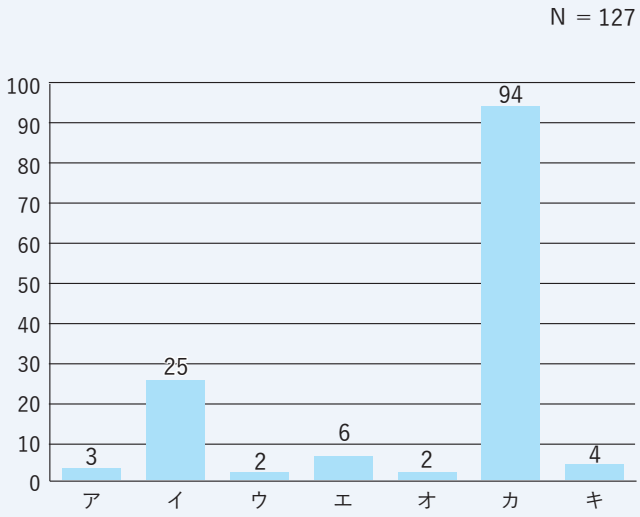


図　山形2-2　外国につながる児童生徒の在籍人数別学校数

1 人も在籍していない学校が106校（45.3%）である。在籍している128校では、 1 人のみ在籍が56校（23.9%）で最も多く、 5 人以下が96.2%を占めることから、散在している状況が確認できる。10人以上の在籍は 2 校（各12人、10人在籍）のみである。

3 学校として行っている支援

在籍128校のうち回答のあった127校の支援（複数回答可）は、図　山形3-1のとおりである。



ア．教員が加配されている。
イ．日本語支援員が支援している。
ウ．母語支援員が支援している。
エ．放課後等を活用し教員や支援員が支援している。
オ．児童生徒のルーツの言語や文化を扱っている。
カ．特に実施していない。
キ．その他

図　山形3-1　学校として行っている支援

「キ．その他」の記述は、「翻訳機の貸与（ 2 件）」、「Google翻訳の使用」、「担任・担任外教員の机間巡視と声がけ」である。

教員が加配されているのが 3 校であるのに対し、支援員は日本語支援員と母語支援員を合わせると25校（イとウの重複回答 2 校）と、支援員に依存していることがわかる。

4 学校として必要な支援

在籍128校が、必要とする支援を「絶対にあった方がよい」「できればあった方がよい」「不要」から選択して回答した結果は、図　山形4-1に示すとおりである。

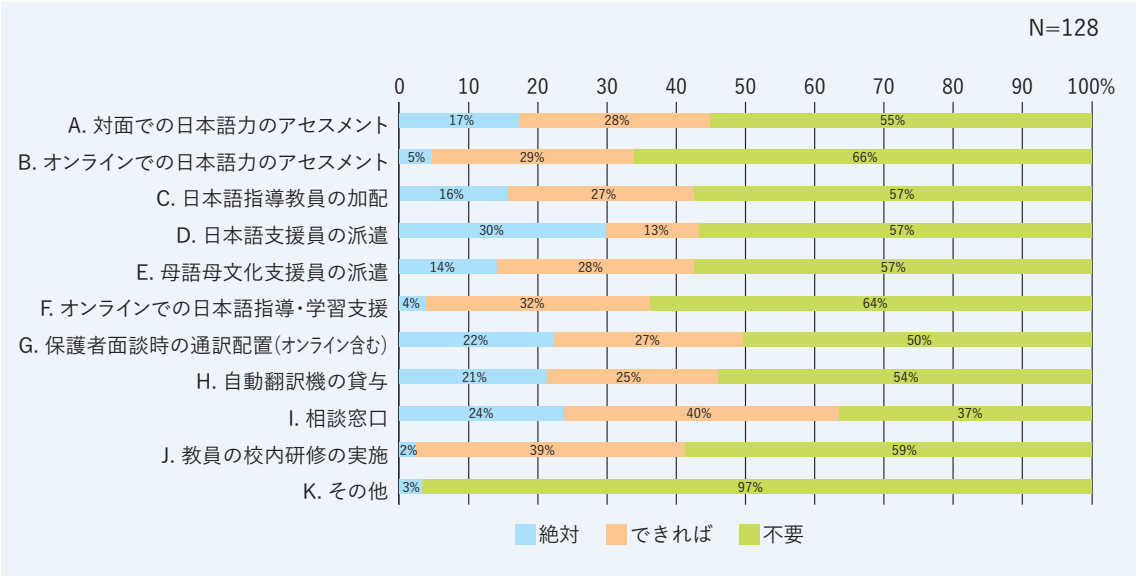


図　山形4-1　学校として必要な支援

「K. その他」の記述は、「学校ごとが難しいとすれば、市町村に通訳者の常駐する相談窓口設置」、「保護者の相談窓口」である。

「絶対あった方がよい」「できればあった方がよい」を合わせて最も多いのは「I. 相談窓口」84%で、次いで「G. 保護者面談時の通訳配置」49%、「H. 自動翻訳機の貸与」46%である。「A. 対面での日本語力のアセスメント」「C. 日本語指導教員の加配」「D. 日本語支援員の派遣」「E. 母語母文化支援員の派遣」「J. 教員の校内研修の実施」はほぼ同じような割合になっているが、この中で「絶対あった方がよい」の割合が高いのは、「D. 日本語支援員の派遣」である。（３）学校で行っている支援と合わせると、やはり支援員依存がうかがえる。

5　学校による自由記述

学校調査票の設問の最後に、「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望」を自由記述で尋ねた。課題や要望は特にないとする記述を除いた89校の回答について、１校で複数の意見がある場合は項目を別にした結果、143項目となり、それを下記の内容ごとに整理した。なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

教員、支援員、専門家の配置・派遣を求める声

- 文化や考え方が大きく違うと対応が難しいことが予想される。その際の相談や間に立っていただける専門の方がいらっしゃるとありがたい。
- 本校では、それほど支援が必要な児童が多くなく、支援員の方が細やかに日本語指導をしてくださっているので、今のところ課題・要望はない。しかし、支援が必要な子が増えたり、保護者との意思の疎通が難しくなったりすると、個別に子や保護者に対応し、長期的な計画を立ててくれたり、教室での通常の学びを支援したりする人員が必要になってくると思われる。
- 課題：該当児童、保護者との言語による意思疎通、児童全体の異文化への理解要望（児童が在籍したとして）：専門の通訳（児童及び保護者）の配置、保護者への生活習慣等の専門のアドバイザーの配置
- 特別支援が必要な児童の場合、日本語の支援と重複し、日本語支援員と特別支援員の２人の配置が必要となり人材確保が難しい。
- 日本語がまるっきり話せない児童については、日本語指導および教科指導を行える教員の加配は必須と思う。
- 日本語に理解のない外国籍児童が転入するということ

で、当該学年の学習を一斉にしていくということは難しい側面がある。学校生活をサポートする支援員や職員をつけることにより、できる内容に取り組んでいる。また、本校児童については、母親は基本的な日本語は理解しているということ、さらに児童も母国語の他に英語も話せるということで、中学校の英語講師（=自治体の日本語指導支援員）による最小限のサポートで対応できているが、状況が異なればより手厚いサポートが必要になると思われる。

- 教員の加配がないと厳しいと思われる。（支援員も含む）
- 現時点で対象となる児童はいないが、もし、これにあたる児童が転入等してきた場合、対応できる職員がいないことは課題といえる。
- 言語や文化の違いに応じた教育が求められるため、こういった児童が在籍する学校には、在籍人数に関わらず指導や支援ができる担当教員の配置をお願いしたい。
- 現在、本校に在籍している児童について感じている課題や要望はありませんが、以前の勤務校では母語や母文化について支援や指導をしていただける方がいればと感じていました。
- 日本語を指導できる指導者の確保
- 支援を行う人材の確保
- 日本語理解がまだできない段階では、抜き出しで日本語の指導が必要と思います。そのためにも、教員等の加配をお願いしたいと思います。
- 日本語支援員が市から派遣されているが、週５時間なので、全ての授業でサポートしてあげることができない。支援員の数が増やされることが望まれる。
- 入学生の中に日本語指導等の支援が必要な生徒がいることがわかった時点で、そのための教員や支援員を、年度当初からしっかりと配置して欲しいです。
- 近年多様な国籍をもつ子どもが増えてきています。そため、言語が英語とは限らず、母国語しか通用しない場合があり保護者との連絡が難しい時がある。
- 現在は、日本語が話せる児童ばかりなので特に課題や要望は思いつきませんが、今後いた場合、日本語指導の必要な教員を配置していいただけるとありがたいです。
- 支援員配置をのぞみます。
- 日本語の言語能力がある程度あれば、支援がなくても大丈夫である。ただし、母国語のみの場合は、一定期間、補助が必要である。
- 日本語支援や母語支援、意思疎通が必要になった場合の支援等、人的な配置が課題となると考えます。支援が必要となった場合、すみやかな配置を要望します。
- 現在、該当者はないのですが、今後、日本語によるコミュニケーションに困難を抱える家庭の在籍があった場合、言語のサポートをしてくださる人材が配置されると助かります。
- 日本語の学習のため、教員数を増やして、指導に専念できるようにしてほしい。
- 言語障壁を軽減するための専門的支援員の配置
- 言葉の壁をなくすための人員の確保が課題と思われます。
- 年々、増加傾向にあるので、職員数を増やしたり、必要な設備を整えたりする必要を感じる。
- 面談時に保護者との意思疎通がうまくできないときがあったので、通訳が配置できるとありがたいです。（日本語・英語以外が母国語の場合）
- 学校生活や同級生とのつながり等、不安なことがたくさんあると思うため、日本語支援員を加配する必要があると考えている。スタート期が特に大切だと思います。
- 保護者への説明だけでは不足する部分を補うために、サポートする第三者（または機関）の存在があるとよい。
- 母語の分かる支援員の派遣や生活のサポートが必要。前勤務校で両親共に外国籍で、子どもは小さい頃より日本で生活しているので日本語理解していますが、入試や保護者面談時は、保護者対応として市役所より通訳さんを派遣して頂いていました。
- 意思疎通が十分にできる教員が、そのときにいるかどうかです。
- 日本語教育が必要な生徒の場合、職場の現状から、それを（専門員等）加配なしで教職員に担わせることは無理がある。民間企業や地域人材を活用するにしても、コーディネートする機関（人等）などが必要だと思う。
- 過去に外国から来た生徒がいましたが、日本語を話せたので、意思疎通がとりやすかったです。加配も配置していただきました。人的な支援はとてもありがたいと思います。
- 昨年、日本語が十分理解できない生徒がおり、支援の方に月に何度か日本語の指導を受けたことで、本人も学校もとても助けられた。学習はもちろん、本人の心理的なサポートになっていると感じる。日本語と母語母文化に通じた支援員の配置が一番の支援になると思う。
- 現在は生徒、保護者ともに特に支援は必要ない状況ですが、前任校での経験を踏まえれば、日本語指導の教員の配置が不可欠になる場合もあると思います。

児童生徒・保護者とのコミュニケーションについて

- 本校の児童と保護者は日本語でのコミュニケーションに問題はない。しかし両親や本人が日本語でのコミュニケーションが十分に取れない場合は、様々な配慮が必要だと感じる。
- 日本で生まれ育ったお子さんについては、ほぼ大きな課題を抱えている例はないのですが、ある程度の年齢になってから来日したお子さんは、ほぼ日本語が分からない状態で学校生活をスタートせざるを得ないため、課題が大きいです。自動翻訳機が使えれば、ずいぶん助かると思います。

- 本校においては特にありません。（前任校で担任をしている際、保護者と深く対話する厳しさを感じたことはあります。）
- おもてにはあらわさないが、困り感を抱いている児童がいないか。各校に１つ性能のよい自動翻訳機があれば、とてもよい。（今はスマホのアプリで対応して使い勝手は悪くなかったが、保護者面談時に有効。）
- 保護者には、日本語の微妙なニュアンスが伝わりづらいことや誤解をまねく場合があるため、伝え方に配慮が必要である。
- 生まれた時から日本に住んでいて、日本語を話しているので特にありません。
- アメリカの文化と日本の文化に差があり、日本の文化及び教育の良さをなかなか分かってもらえないときがある。
- 宗教上の問題から給食時の配慮（豚肉除去）、弁当持参等丁寧に確認したり、周りの子への説明など、確実に行うことが必要。
- 本校の児童は本地域に生まれ育っていないので、日常生活における同級生同士の会話の困難さは感じていないが、学習における細かな指示が理解できないときがある。保護者については、児童間のトラブル状況を説明する際の困難さを感じている。「わかりました。」とは言っていただけるものの、重大さ、重要さが十分に伝わっているかと感じることがある。いつでもご相談くださいを伝えている。
- 保護者とのやりとりにおいて、配慮（やさしい日本語で作成、会話、配布物へのルビふりなど）が必要であり、時間を要する業務になっている。
- 年度によるが、特に中国出身の保護者が定期的に存在する。子はコミュニケーションに問題ないが、保護者との面談に苦慮することがある。進路も関係することがあるため、何らかのサポートがほしい。中国語（外国語）を訳してくれる人材を設置するという視点も必要かと思います。
- 今年度本校に在籍している該当生徒は日本語での意思疎通が可能であるが、保護者の方との面談等で複雑な話になると共通理解ができているか不安になる場合がある。
- 文化の違いによって、親御さんにも日本語の理解以外の面でも理解いただく難しさを感じます。日本語の理解不足以外の課題（発達障害的なものも含め）がある場合は、本当に対応が難しく、学校だけの対応では不十分と感じます。
- 児童理解や支援を行うにあたり、保護者の方と日本語でうまくコミュニケーションがとれないことが多い。間違ったとらえられ方をされないようにしたい。
- 自動翻訳機の配置が必要だと感じています。
- 課題：保護者とのコミュニケーション
- 翻訳ソフトなどが発達し、コミュニケーションをとりやすくなったが、コミュニケーションをとるための支援が必要と感じる。意思疎通のための、ツールの充実が必要かと思います。翻訳機器など活用しながら進められるようにはなりましたけど、まだまだ学校の負担は大きいのではないかと思います。
- 生徒は会話が出来る状態であるが、保護者とのコミュニケーションを取ることが困難であるため、人的サポートがあると学校として本来の業務に集中出来ると考えられる。
- 今年度、本校には親に外国人をもつ児童はおりませんが、昨年度までは１名在籍しておりました。児童は小さい頃から日本で育っているため、学校教育で特に大きな問題はありませんでしたが、保護者（片親　のみ）の日本語理解が十分でないこともあり、各種行事に児童だけの参加、様々な提出物が出ないなど、児童がかわいそうになる場面が何度もありました。児童と共に、保護者の日本語支援も考えなければならないと感じています。
- 日本語が分からない保護者だと、こちらの伝えたいことの意図が分からないので、意思疎通が困難であること。
- 保護者が自分の思いをうまく伝えることができない場合があるので、本人もそうであるが、保護者のサポートも大切である。
- 保護者面談で、こちらが伝えたい内容、ニュアンスなど、保護者が伝えたい内容、ニュアンスなどに、解釈の違いがある可能性があります。保護者の方が、伝えたい思いがあるのですが、その思いに当てはまる適切な日本語を使えていない様子が見られます。知っている言葉で伝えたい事に近い言葉で伝えてくれている様子です。なので、通訳の人がいるといいと思います。
- 家庭への情報伝達の手段
- コミュニケーション

学習、進学、高校入試等について

- 外国で育ってきて、日本語が全く理解できない児童の場合、教科指導はかなり難しい。学年が上であればあるほど、教科数が増え、内容も難しくなるため困難さが増す。学校以外での日本語を学習する教室に通級することが望ましい。
- 母国文化、学校への認識の違いもあり、登校することへの意識が低い。そのため、登校して学ぶ機会が減り、学習内容が理解・定着につながりづらい。
- 日本語がわからず、学習内容が理解できないのか、本人の能力的（知的レベル）に理解が進まないのか、判断が難しい。
- 日本語がわからず、一斉授業で日本人児童と同じ歩調で学習を進めることが難しい。週に２hの日本語支援では足りず、毎日配置の支援員も常に支援することができず、学習内容が理解されず定着も難しい。
- 将来的に日本で生活をするのか、他国で生活すること

になるのか等によっても、本人を含めて家庭においての必要感が異なるように感じられる。個々のニーズに合わせた指導を行うことに難しさがあり、折り合いをつけていくことが課題となっている。
- 保護者が使用する言語と学校教育で使用している言語（日本語）が異なり、子供の言語獲得に影響がある。

支援体制、自治体や教育委員会等への要望について

- 母国語を話せる支援員が配置される仕組みがあればいいと思う。
- 外国につながる児童が在籍することになった場合、自治体で日本語指導等のサポートが確立されているのかどうか不安に感じます。
- 現在は困っていないが、今後日本に出自を由来しない日本語ができないお子さんがたくさん入学するかもしれない。どこの自治体（都会田舎、規模の多寡によらない）への支援とマニュアル、予算が必要。日本人のお子さんと同じように、日本語の指導だけでなく、本人の力を高められるような支援ができる体制が必要。
- 現在は、外国語を母語とし日本語によるコミュニケーションを困難とする児童は少ないものの、今後の社会の変化を考えた場合、上のケースが増えることが予想されるため、指導体制の整備は、教育委員会・学校レベルそれぞれで必要となってくるように思われます。
- 日本の習慣の理解と保護者との関係づくりをサポートする体制づくり
- 課題：人材・支援体制の整備
- 今後、日本語が理解できない外国出身の生徒が増えることが予想され、日本語指導ができる支援員が多く必要になるので、その枠組みづくりが急務。
- 母親が外国人の場合、母親を支援するコミュニティが充実することで、母親の安定→子どもの安定につながる場合が多いと感じます。
- 様々な外部機関との連携も必要になると思います。
- 日本人の児童生徒だけ在学しているのが、あたり前と思っていて、外国につながる児童生徒が、急に在籍することになった場合、様々な面で支援が必要となる。その準備が全くできていないことが課題であると感じる。
- サポート体制の充実
- 市教委で行っている事業の１つに「日本語講師等派遣事業」がある。講師の数、予算が限られているため、十分な回数を派遣してもらえない現状にあると伺っている。国や県からのバックアップが必要だと考える。
- 外国人児童生徒の保護者と意思疎通を図るために担任をサポートする支援が必要だと思います。
- 特別支援学校に在籍している児童生徒は、学校以外に様々な関係機関とつながっています。児童や保護者へ共通の支援体制をとるために、どのように連携していくかが課題だと感じます。
- 学校外での支援体制の充実（生徒、保護者）、学校内での支援体制の充実（教員ではなく専門に関わることができる方）、学校への受け入れ（学校は受け入れざるをえない、急な対応。校内で体制を整えざるをえない状況）
- 教職員が対応することが難しい言語を使う子どもにどのように接していくか、外部機関と連携していく必要がある。
- 日本語が全く話せない場合、学校だけでその対応をするのは無理である。すぐに派遣できるシステムづくりをお願いしたい。
- 人的不足により、上記のことについて職員や管理職が外部のサポートを得るために動かなくてはならなくなり、負担感、多忙感も増している。

そ の 他

- 日本人の生徒を優先して考える思考が職員の一部の方の中にはあり、同じ人権を持つ１人の人間として日本人の生徒と同等かというとそうではないと感じる時があります。（中略）外国につながる生徒に携わる職員に対しても、優先順位的には低いと感じます。給与の面、時間的な配置の面等、改善すべき点があると感じます。
- 外国籍の保護者による子どもに対する教育観の違いに難しさを感じることはある。
- 日本の学校の生活のきまりが、外国籍の生徒にはそぐわないものもあり、一層、生活のきまりの見直しを進めていく必要はあると考える。
- 現在は在籍生徒はいませんが、以前、そういう生徒がいる時に、言葉以上に書籍を読むことに苦労をしていたのが分かりました。その手助けも必要だと思います。

自由記述の分析

「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望」の自由記述143項目からキーワードを取り出し分類した。それらを〈課題〉〈要望〉〈その他〉ごとにまとめると下記のとおりである。

〈課題〉

意思疎通に関するものが22件で、このうち保護者との意思疎通が17件で８割近くを占める。児童生徒に関する課題は15件で、本人に関する課題13件（児童生徒の把握５件、意思疎通３件、学習３件、対応２件）、まわりの児童生徒の理解２件である。また、体制に関する課題は職場、自治体、関係機関との連携、予算を合わせて９件である。そのほかの記述は、**表　山形5-1**の下部に示すとおりである。

保護者との意思疎通が突出して多いのは、学校がその課題を認識しやすいからではないかと思われる。児童生徒に関する課題の件数が保護者と比較して少ない背景には、日本語力においても学習においても支援が必要ない児童生徒が一定数いるということが考えられる。その一方で、児童生徒の支援は「支援員まかせ」になっていないか、児童生徒の日本語力や学習状況は正確に把握されているのかということには若干の危惧が残る。

表　山形5-1　学校の認識する課題のまとめ

保護者との意思疎通（教育観の違い×２件、発達障害の説明、トラブルの説明、配慮・時間を要する、日本文化の理解、支援の必要性の理解）	17
児童生徒との意思疎通	3
意思疎通	2
児童生徒の把握（文化、宗教、無意識に抱く疎外感）	5
職場の現状では対応が困難あるいは無理	5
学習に関する課題（意欲の維持、読み、当該学年の一斉学習）	3
対応困難（言語・文化の違い、宗教）	2
まわりの児童全体の理解（異文化、宗教）	2
支援員（不足、予算）	2
関係機関との連携に負担感、多忙感	1
自治体に体制が無い	1
その他の記述 • 現在の学年と本来の学年が大きく異なる。同学年の生徒と心身の発達状況が違うために困難を感じている場面が見受けられる。 • 保護者が使用する言語と学校教育で使用している言語（日本語）が異なり、子供の言語獲得に影響がある。 • 将来的に日本で生活をするのか、他国で生活することになるのか等によっても、本人を含めて家庭においての必要感が異なるように感じられる。現状では、個々のニーズに合わせた指導を行うことに難しさがあり、その折り合いをつけていくことが課題となっている。 • 授業（特に社会科）の内容によっては、ルーツのある生徒がどんな気持ちでいるのか気にかかる。 • 差別やいじめが起こる可能性 • 日本人の生徒を優先して考える思考が職員の一部にあり、同じ人権を持つ１人の人間として日本人の生徒と同等かというとそうではないと感じる時がある。 • 外国につながる生徒に携わる職員に対して、給与、時間的な配慮等、優先順位的には低いと感じる。	

〈要望〉

支援体制に関する要望が９件あり、国、県、教育委員会、学校外、学校内と様々なレベルでの体制が要望されている。関係機関との連携も５件あり、支援や連携の体制整備に関する要望が一定数あるといえる。

人に関する要望は34件あり、支援員15件、加配教員９件、専門家４件、通訳４件となっている。

人に関する要望が非常に多いが、教育の人的リソースも極めて限定的な散在地域において、児童生徒の増加と背景の多様化が確実に予測される状況下、どのように対応していけばいいのか。国の支援、県の主導による市町村をこえた体制づくりが望まれる。

表　山形5-2　学校からの要望

支援員（母語× 5 件、日本語× 3 件、児童生徒、保護者、長期的学習計画の立案、特別支援、スタート期）	15
支援体制（教員・支援員配置の体制× 3 件、国・県のバックアップ、教育委員会・学校での体制、学校内・学校外での体制、担任のサポート）	9
加配教員	9
関係機関との連携	5
専門家	4
通訳	4
翻訳機	4
保護者対応支援（情報伝達、通訳）	4
保護者に対する支援（日本語学習）	3
設備・環境の整備	2
コーディネーター	1
意思疎通ができる教員	1
自治体への支援（マニュアル、予算）	1
教員研修	1
学校外の日本語教室	1

〈その他の記述〉

下記のように、外国につながる児童生徒の受け入れを、学校の多文化共生化に向かうためのひとつの契機と捉える記述もあった。その一方で、「外国人=英語話者」[2]という誤解がまだ存在することを思わせる記述や、「日本人の生徒を優先して考える思考が職員の一部にある」、「外国につながる生徒にかかわる職員について給与の面、時間的な配置の面等、改善すべき点がある」といった記述があり、外国につながる児童生徒に対する学校現場の理解を促す必要があると思われる。

- 本校の児童達が対等な関係を築くことができるように、普段から感覚をフラットに、多様であることが当たり前にしておかなくてはいけない。
- 言葉や文化等の壁を感じることなく、学べる環境を整えていくことは大事。特別なことではなく、それがあたり前になっていくよう、努めていかなければならない。
- 日本人のお子さんと同じように、日本語の指導だけでなく、本人の力を高められるような支援ができる体制が必要。
- 多様性を認め合う文化、風土の醸成等、メリットも確かにある。
- コミュニケーションや異文化理解について、職員、全校児童、努めなければならない。
- 差別や偏見のない学級の雰囲気づくりや日常的な道徳教育を大事にしていく必要がある。
- 特別の教育課程を編成し、教頭を中心に関係機関との連携をとっていく。
- 互いの文化を理解すること、そして尊重し合うことで、差別や偏見をなくする社会。
- 日本の学校の生活のきまりが、外国籍の生徒にはそぐわないものもあり、一層、生活のきまりの見直しを進めていく必要はあると考える。

[2]　出入国在留管理庁によれば、2024 年 6 月末現在、山形県の在留外国人で英語が広く使われる英語圏の出身者は約 13%に過ぎない。

6 把握された外国につながる児童生徒の全体状況

今回の調査で把握された外国につながる子どものうち分析対象者は302人である。親の国籍別にみた内訳は、**図　山形6-1、山形6-2、山形6-3**に示すとおりである。

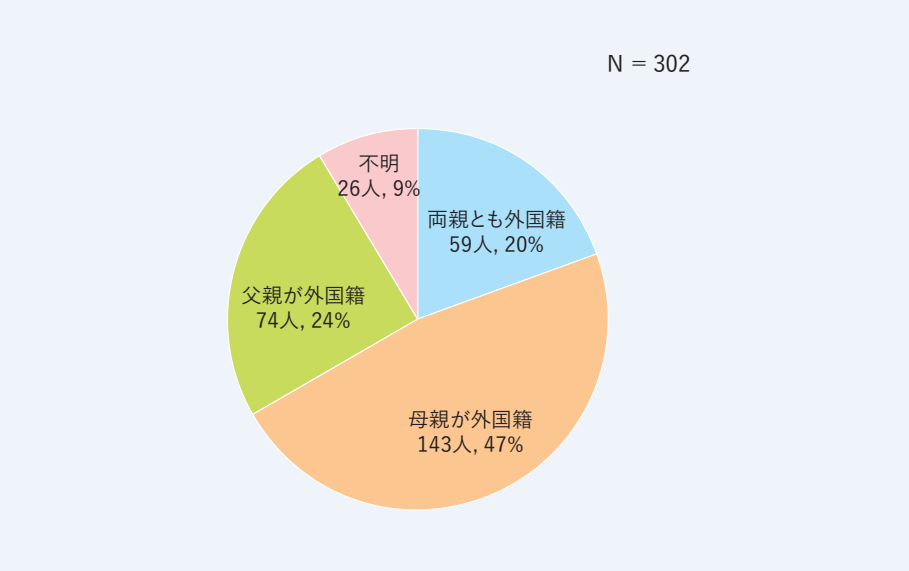


図　山形6-1　親の国籍

これを小学校・中学校別にみると、中学生に比べ、小学生で「両親とも外国籍」「父親が外国籍」の割合が高い。また、**表　山形6-1**に示すように、小学生で「両親とも外国籍」「父親が外国籍」における保護者の出身国・地域の数が非常に多く、多国籍化による子どもの背景の多様化が進んでいるとみられる。小学校の傾向が、数年後には中学校にも表れると予測される。

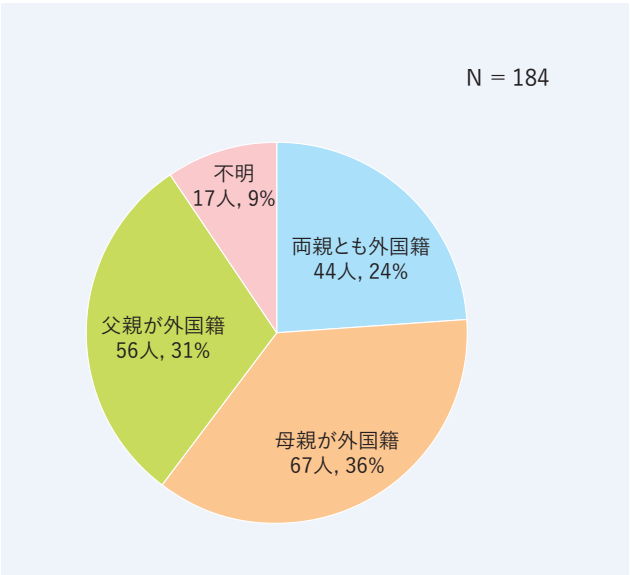


図　山形６-２　親の国籍（小学生）

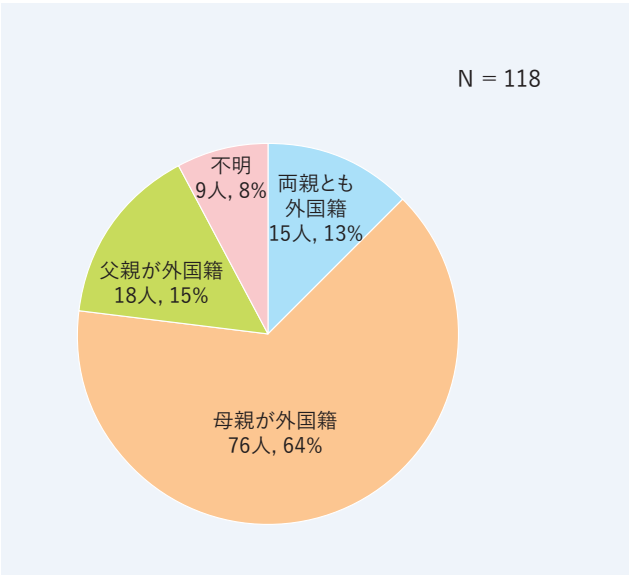


図　山形６-３　親の国籍（中学生）

表　山形6-1　親の国籍の内訳（小学生）

両親とも外国籍 44 人 16 国・地域	中国（15）、モンゴル（6）、パキスタン（5）、ネパール（4）、台湾（2）、ベトナム（2） 中国語圏、韓国、ミャンマー、フィリピン、インド、ニュージーランド、ルーマニア、 ロシア、エジプト、シリア（各 1）、不明・記入なし（2）
母親が外国籍 67 人 8 国・地域	中国（21）、フィリピン（25）、韓国（9）、タイ（3）、ベトナム（3）、中国語圏、アメリカ、 ブラジル（各 1）、不明・記入なし（3）
父親が外国籍 56 人 17 国・地域	アメリカ（10）、イギリス（6）、オーストラリア（4）、ブラジル（3）、カナダ（2）、 アイルランド（2）、中国（2）、香港、韓国、マレーシア、インドネシア、トルコ、 ドイツ、フランス、スペイン、スイス、チリ（1）、不明・記入なし（17）
不明・記入なし 17 人	

表　山形6-2　親の国籍の内訳（中学生）

両親とも外国籍 15 人 3 国・地域	中国（8）、フィリピン（2）、韓国（1）、記入なし（4）
母親が外国籍 76 人 7 国・地域	フィリピン（30）、中国（23）、韓国（9）、タイ（3）、ベトナム（2）、台湾（2）、 アメリカ、イギリス、中国か韓国（各 1）、不明・記入なし（4）
父親が外国籍 18 人 9 国・地域	中国（5）、カナダ（3）、アメリカ（2）、イギリス（2）マレーシア、インドネシア、 トルコ、アイルランド、オーストラリア（各 1）、記入なし（1）
不明・記入なし 9 人	

7　在籍学年

在籍学年別の児童生徒数は、図　山形7-1に示すとおりである。

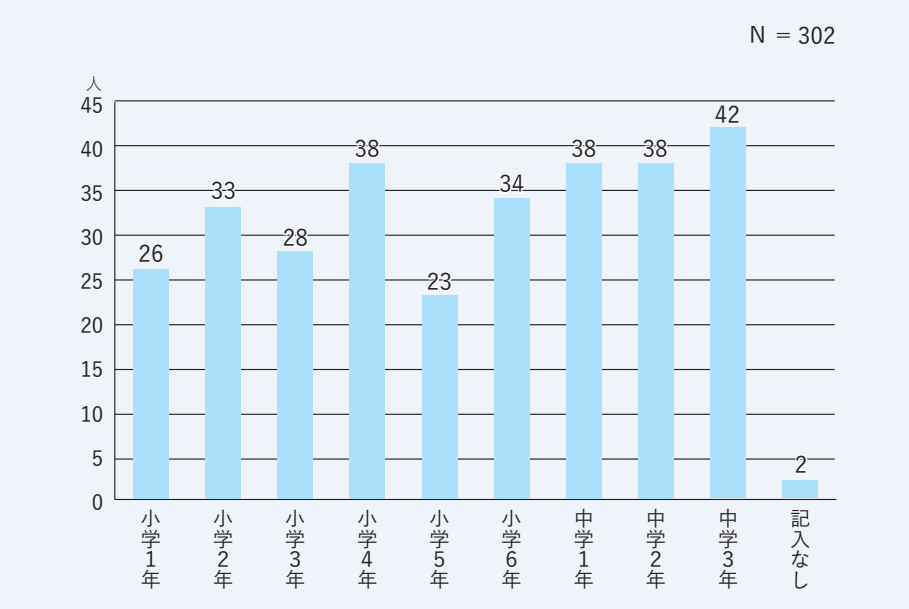


図　山形7-1　在籍学年別児童生徒数

在籍学年と年齢の関係は、**図　山形7-2**に示すとおりである。280人（93%）の児童生徒が学齢相当の学年に在籍しており、学齢より下の学年に在籍しているのは18人である。

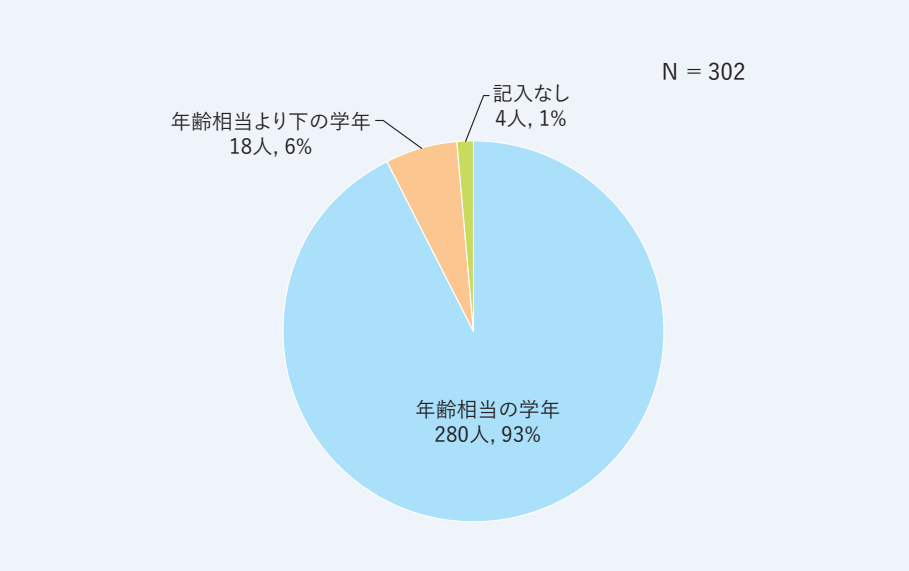


図　山形7-2　在籍学年と年齢の関係

8　子どもの国籍・来日時期・母語

子どもの国籍は、**図　山形8-1、山形8-2、山形8-3**に示すとおりである。外国籍が33人、二重国籍８人を合わせて41人である。不明が98人（32%）と高い割合を示している。「学校基本調査」の結果が指導現場に把握されていないのか、あるいは、指導上必要な情報と捉えられていないのか等の可能性が考えられる。

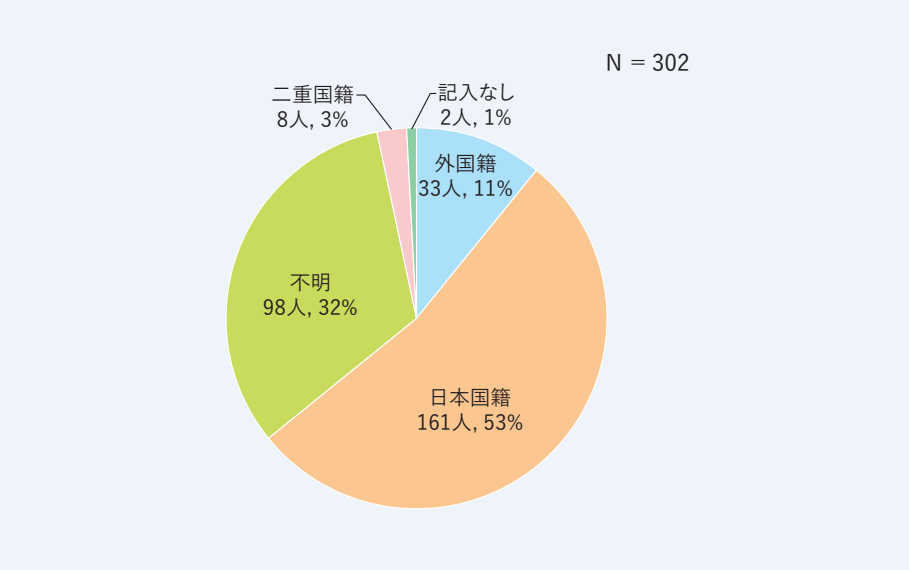


図　山形8-1　子どもの国籍

子どもの国籍を、小学校・中学校それぞれで見ると、小学校の方が、外国籍の割合が高く日本国籍の割合が低いことがわかる。

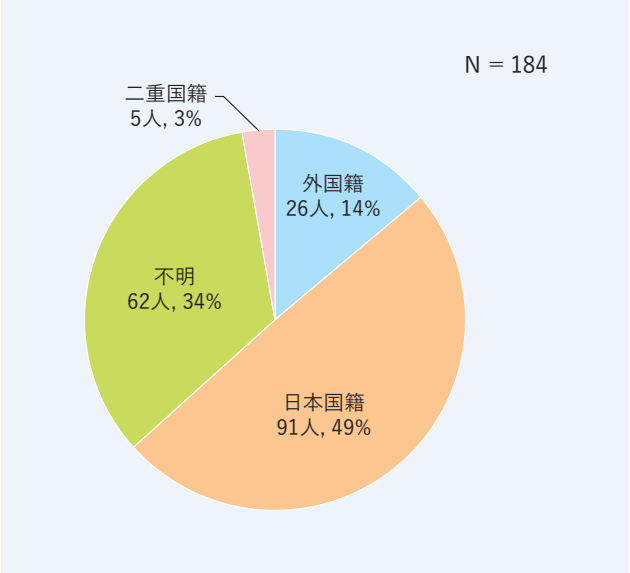


図　山形8-2　子どもの国籍（小学生）

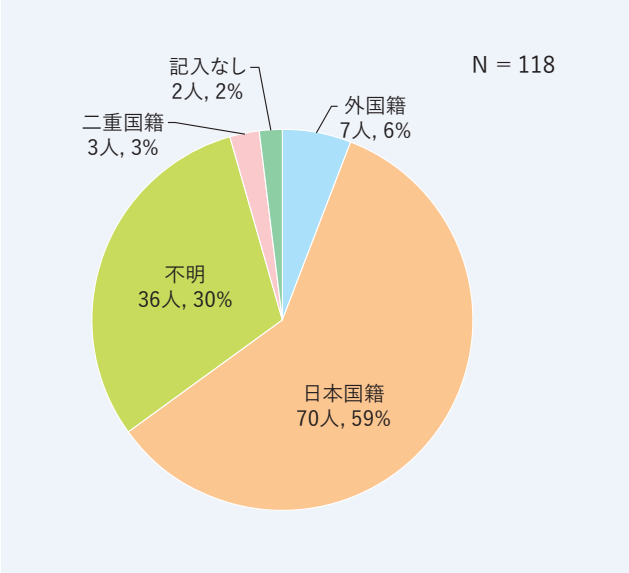


図　山形8-3　子どもの国籍（中学生）

表　山形8-1、山形8-2に示す子どもの国籍の内訳をみると、外国籍・二重国籍を合わせ、小学生では８か国、中学生では３か国であり、小学校で子どもの背景の多様化・多国籍化が進んでいるとみることができる。

表　山形8-1　子どもの国籍の内訳（小学生）

日本国籍 91 人	
外国籍 26 人	中国（5）、モンゴル（5）、ネパール（4）、ベトナム（2）、韓国、ミャンマー、インド、ニュージーランド（各 1）、不明・記入なし（6）
二重国籍 5 人	韓国（1）、不明（4）
不明 62 人	

表　山形8-2　子どもの国籍の内訳（中学生）

日本国籍 70 人	
外国籍 7 人	フィリピン（3）、中国（2）、韓国（1）、記入なし（1）
二重国籍 3 人	韓国（1）、記入なし（2）
不明・記入なし 38 人	

子どもの来日時期は、図　山形8-4、8-5、8-6に示すとおりである。「生まれた時から」が55%と過半数であるが、小学校でその割合が61%、中学校では46%であり、日本生まれの子どもが増える傾向にあるといえる。また、「不明」が小学校、中学校ともに２割を超えていることは注目に値する。来日時期、滞日期間、家庭で使われる言語などは指導・支援を行う上できわめて重要な情報であり、その認識が共有されていないことが考えられる。

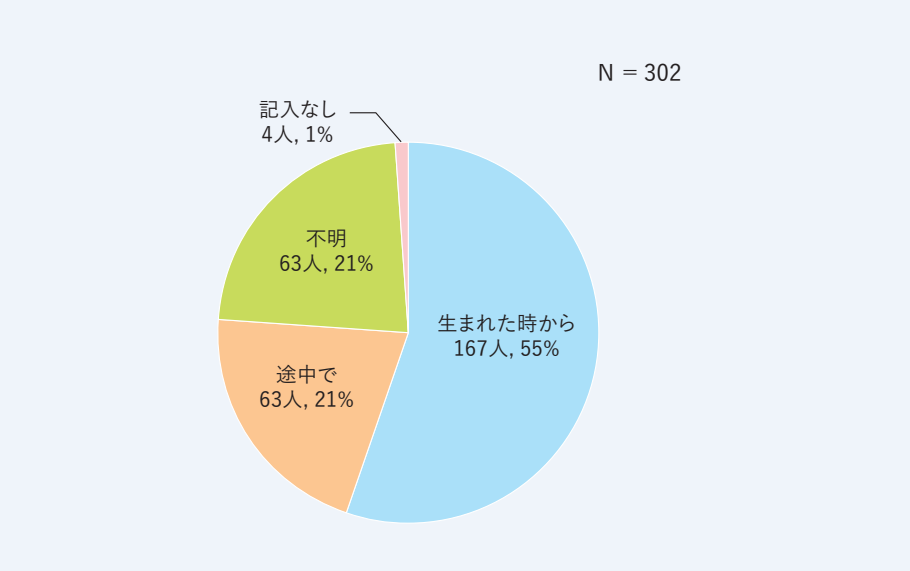


図　山形8-4　来日時期

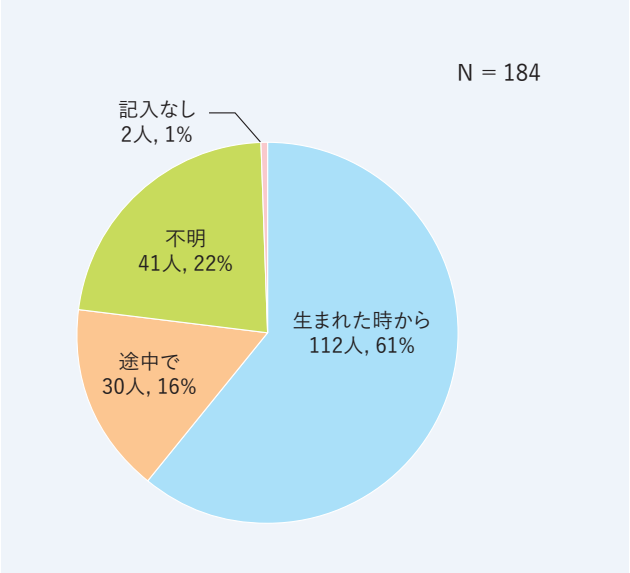


図　山形8-5　来日時期（小学生）

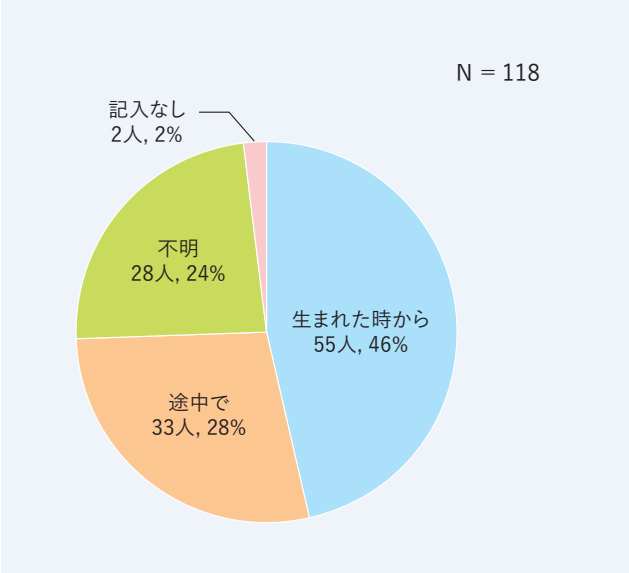


図　山形8-6　来日時期（中学生）

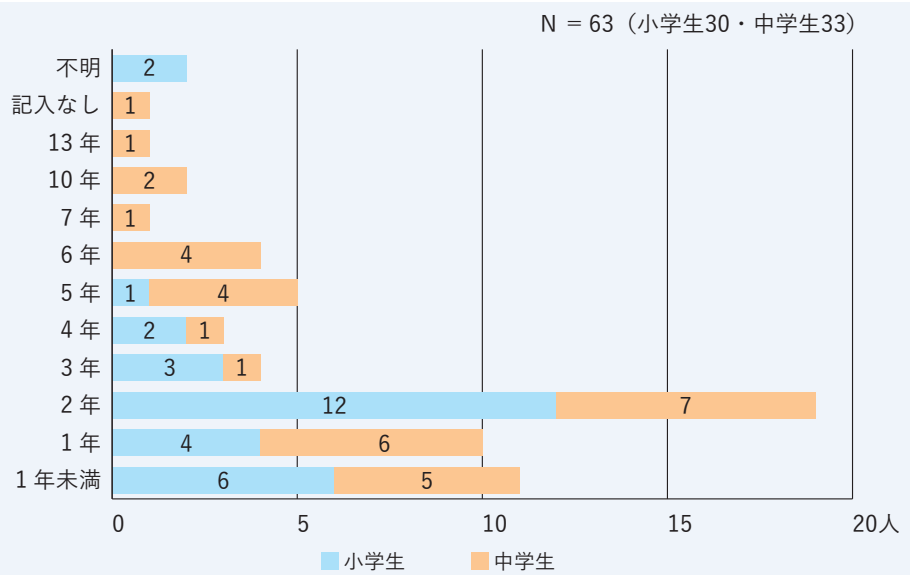


図　山形8-7　「途中で来日」の内訳

子どもの母語は、**図　山形8-8、山形8-9、山形8-10**に示すとおりである。小学生、中学生でほぼ割合が同じで、「日本語が母語」小学生64%、中学生65%、「日本語以外が母語」小学生19%、中学生22%、「不明・無記入」小学生17%、中学生13%である。しかし、「日本語以外が母語」を小学生、中学生それぞれで見てみると、傾向が大きく異なり、小学生では「父母と同じ」が過半数を占め、中学生では「母と同じ」が過半数を占める。

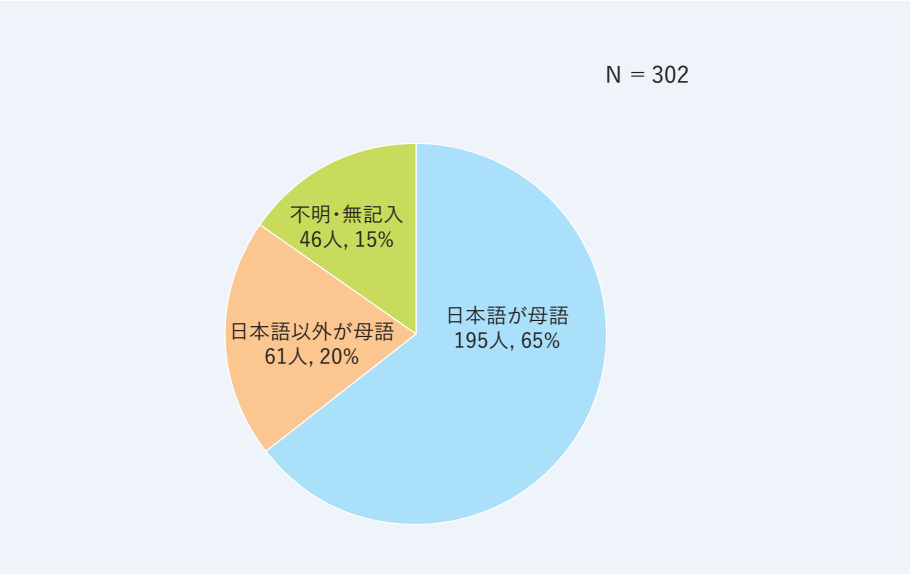


図　山形8-8　子どもの母語（全体）

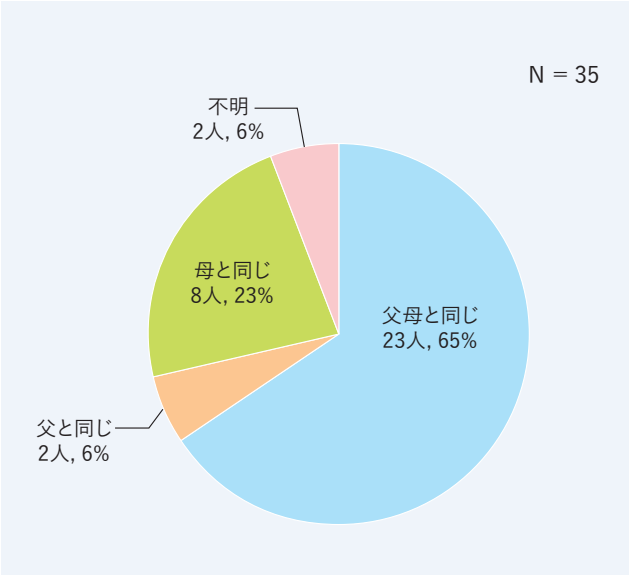


図　山形8-9　日本語以外が母語の内訳（小学生）

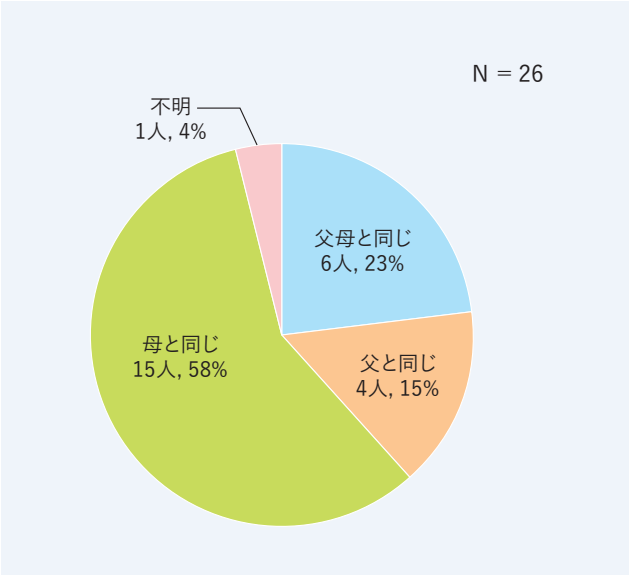


図　山形8-10　日本語以外が母語の内訳（中学生）

本人の母語が日本語以外の場合、その内訳は、小学生が10言語、中学生が５言語である。

表　山形8-3　本人の言語が日本語以外の場合の言語の内訳

小学生	中学生
中国語（9）、タガログ語（4）、ベトナム語（4）、ネパール語（4）、モンゴル語（4）、ウルドゥー語（3）、英語（3）、韓国語（2）ミャンマー語（1）、マレー語（1）	タガログ語（14）、中国語（5）、英語（4）、韓国語（1）、ベトナム語（1）

9　保護者面談への対応

保護者面談での対応は、図　山形9-1に示すとおりである。「カ．その他」は18件で、「兄・姉が同席」、「英語を交える」、「ALT、英語教員が通訳」、「ICTを活用する」、「生徒本人が通訳する」、「実施していない」、「こちらの意図が伝わっていない」等である。

「ア．日本人の親が面談に来ている」「イ．外国人の親が来るが支障なく日本語で面談できている」を合わせると約７割を占める。一方で、「ウ．やさしい日本語で面談している」「エ．通訳する人が一緒に来ている」「オ．学校や教育委員会が通訳を入れている」を合わせると２割を超えることから、保護者との意思の疎通に問題がないとは言えないケースが一定数を占めている。しかし学校や教育委員会が通訳を入れているケースは１％にすぎない。学校調査票でも、保護者との意思疎通に課題を感じているとする自由記述が多いことを考えると何らかの手立てを講じる必要があるといえる。

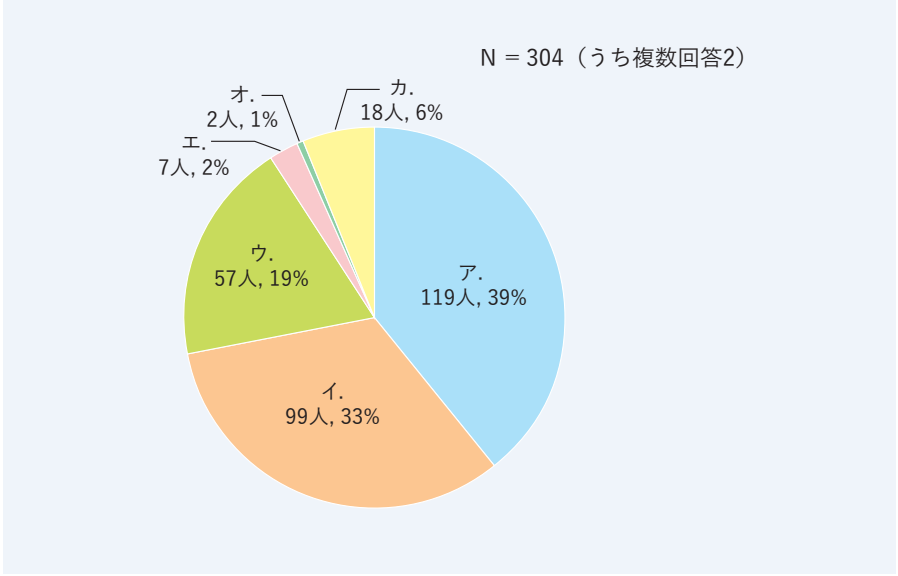


図　山形9-1　保護者面談

10　子どもの日本語力

本調査では、子どもの日本語力を４つの側面から把握した。日常生活に関わる生活言語能力については「生活に必要な日本語を含むやりとり」の項目で、年齢に応じた学習を可能にするための教科学習言語能力については、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３項目を用意した。

「生活に必要な日本語を含むやりとり」はア～カの６段階+「キ．その他」、教科学習言語能力に関わる３項目は、ア～オの５段階で把握した。調査票の設問と選択肢は表２（p.5）参照。

同一項目で小学校１年生から中学校３年生という幅広い年齢を対象とするため、回答にあたっては、複

数回答可とし、複数項目にチェックがついた場合は一番上の段階に分類した。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の最上位項目オは、いずれも学年相当の力があることを示しており、ここにチェックされた場合は、オの段階に相当する力があるとみなしている。例えば、読むことで、小学校１年生の前半の子どもでイとオに○がついた場合は、学年相当の力があるとみなし「オ」に分類する。

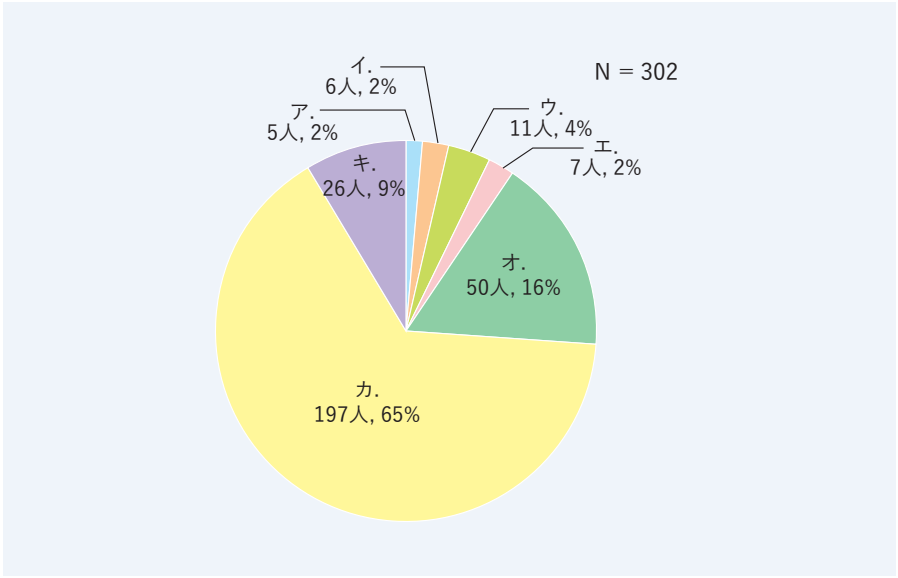
以上のような分類で、各項目で整理すると、次のような結果となった。

① 生活に必要な日本語を含むやりとり

「キ．その他」のみの回答は26件で、全てが「問題ない」「日本語が母語」等のように「カ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」以上のやりとりが日本語で可能であると解釈できる。従って、カとキを合わせると、74%の子どもが日本語を使って学校生活を送ることができていると考えられる。

一方で、「ア．日本語でのやりとりはほとんどできない」、「イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる」、「ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる」に該当する22人（６%）の子どもは学校生活を送るうえでも困難を抱えていると考えられる。

「エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる」、「オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる」が最上位の57人（18%）の子どもについては、生活場面では課題が表面化していない状態ではないかと思われる。

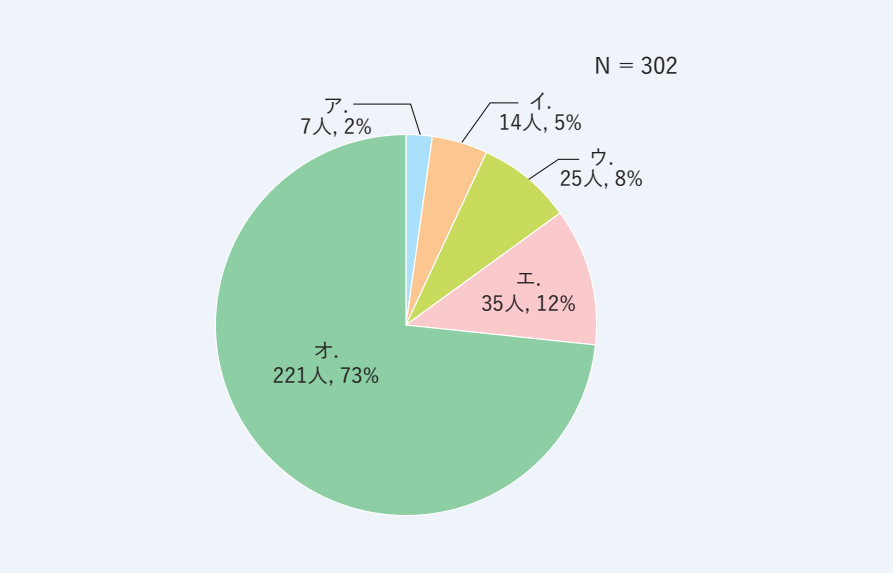


ア．日本語でのやりとりはほとんどできない
イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる
ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる
エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる
オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる
カ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる
キ．その他

図　山形10-1　生活に必要な日本語を含むやりとりのレベル

② 書くこと

「生活に必要な日本語を含むやりとり」で支障ないと考えられる子どもは74%だったが、「書くこと」でも「オ．学年相当のレベルで書くことができる」が73%と、ほぼ同じ割合になっている。一方で、81人（27%）が、「学年相当のレベルで書くこと」ができないと解釈される。

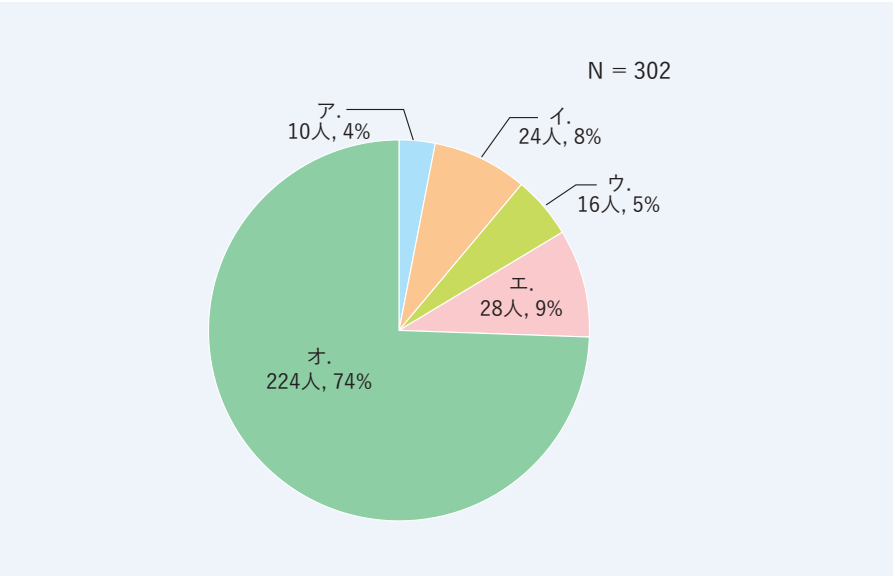


ア．書くことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある
ウ．一、二文程度のやさしい短文を書くことができる
エ．日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる
オ．学年相当のレベルで書くことができる

図　山形10-2 「書くこと」についてのレベル

③ 読むこと

「読むこと」についても、「書くこと」「生活に必要な日本語を含むやりとり」とほぼ同様の74%の子どもが学年相当のレベルになると考えられる。一方で、78人（26%）の子どもが「学年相当のレベルで読むこと」ができないと解釈される。



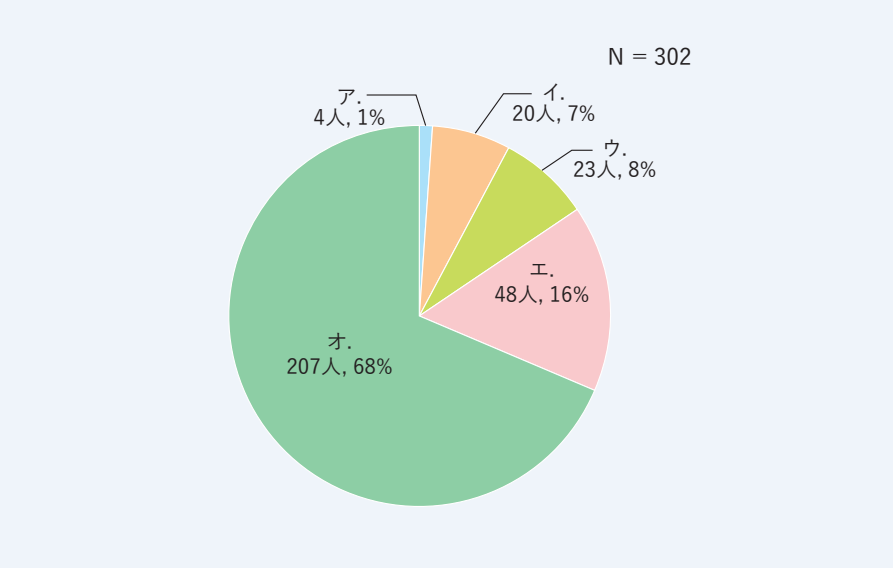
ア．読むことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる
ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる
エ．支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の大意をつかむことができる
オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる

図　山形10-3 「読むこと」についてのレベル

④ 教科の学習状況

「オ．学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」は、207人（68%）である。これまでの「生活」「書くこと」「読むこと」と比較すると5.6ポイント低く、14～17人少ない。一方で、95人（32%）がオに該当しない。

また、小学生と中学生を比較すると、中学生の方が、オに該当しない子どもが多い。



ア．学習内容はほとんど理解できない
イ．視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる
ウ．分からない教科の用語（例えば「分母」など）を説明すれば、理解できることがある
エ．だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい
オ．学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる

図　山形10-4　教科の学習状況のレベル

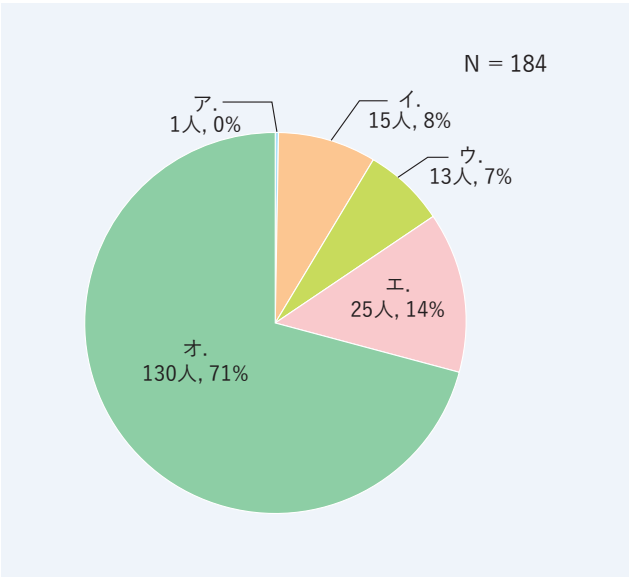


図　山形10-5　教科の学習状況のレベル（小学生）

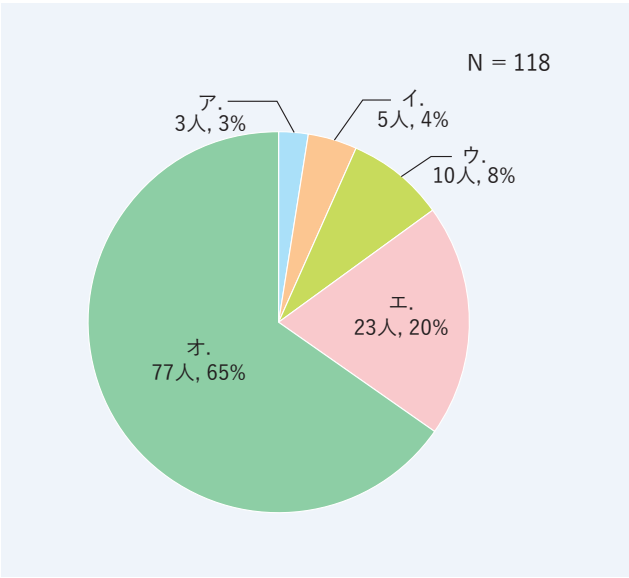


図　山形10-6　教科の学習状況のレベル（中学生）

⑤ 来日時期と教科の学習状況

教科の学習状況のレベルと来日時期のクロス集計を行った結果が、**表　山形10-1**と、**図　山形10-7**である。ア～オの選択肢は、**図　山形10-4**参照。

「オ．学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」以外の、ア～エの回答は、日本生まれが37人（22%）、途中で来日が41人（65%）、不明・記載なしが15人（21%）である。つまり、支援の必要性が示唆される割合が、「途中来日」で最も高く、「日本生まれ」「不明・記載なし」で２割程度いる。

表　山形10-1　来日時期と教科の学習状況（人）　N=302

	途中来日											日本生まれ	不明記入なし
	1年未満	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	10年	13年	時期不明		
ア	1	1										2	
イ	2	1	4		1	1	1				1	6	3
ウ	6	1	2			1			1			8	4
エ	2	6	6	1			2					21	8
オ		1	7	3	3	3	1	1	1	1	1	130	57

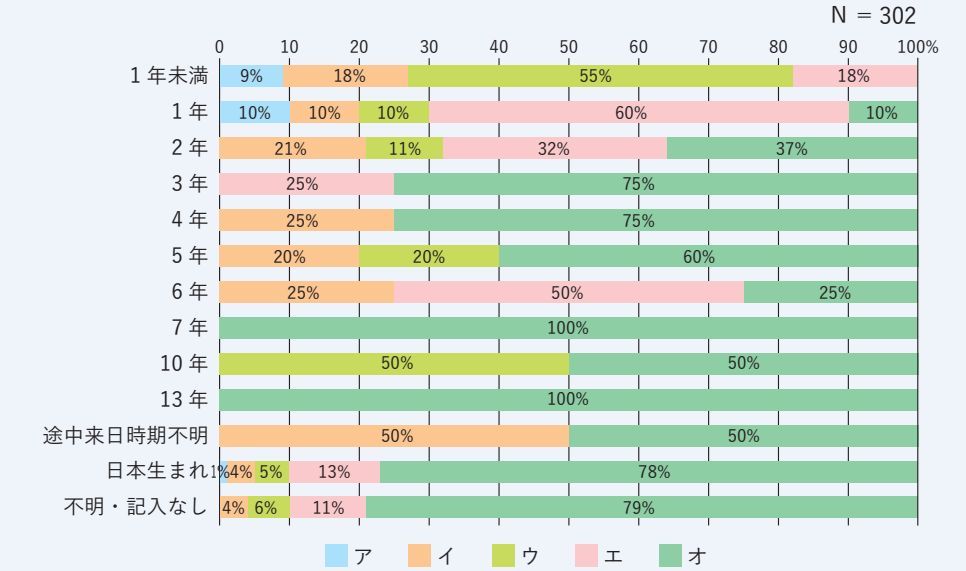


図　山形10-7　来日時期と教科の学習状況（%）

11　本人への指導や家庭との連携における課題

本人への指導や家庭との連携における課題では71の回答数があった。複数の項目を分け、76項目として分類した。自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

家庭とのコミュニケーションに関わる課題

- おたよりの内容がおうちの方に伝わっておらず、持ち物がそろわなかったり、電話で説明しきれなかったりする。算数ボックスの記名、水泳のタオルやプールバッグがどんなものだといいか、「弁当日」が伝わっていない等。
- 外国出身の父親と話すときは、意思疎通ができないときがある。
- 保護者とのやりとりで簡単な日本語、英語を使って話をするが、すべてがきちんと伝わっていない、ニュアンスが少し違うという感じがする。
- 安全面の配慮について、認識の程度にひらきがある。（危機意識が薄い。）×2件
- 学級通信やプリントなどを読んで準備したり提出したりすることが難しいことがあるので、電話（口頭）で説明するが、それでも難しいこともある。
- 両親とも日本語の理解力は十分にあるはずなのだが、学校からの連絡やお願いがなかなか伝わらず、個別に繰り返し連絡せざるを得ない。日本語支援員の方が、そういうことも含め、家庭への支援もサポートしてくださっている。×2件
- 母親は日常的な日本語を理解できているが、父親は日本語をほぼ理解しておらず、翻訳ソフトの使用など意思疎通を図るのに工夫が必要である。
- 日本の教育のことをあまり良く思っていないので、学

校に対して批判的である。
- 父母との会話は、ゆっくりと分かりやすい日本語であることが必要。
- 提出物（書類）の記入が困難なため、日本語支援員の方と連携しながら回収している。
- 保護者との電話のやりとりや、文書（配布したもの）で、内容がどの程度伝わっているのか、心配がある。
- 学校関係で対応してくれるのはほとんど父親である。
- 児童間のトラブルがあった場合などを説明する時に、十分に伝わっているかどうかが分からない。面談などには日本人の祖父が来てくれるので、話ができるが、常時というわけにはいかない。
- 学校からの連絡、おたより（面談、授業参観、健康観察など）の内容が伝わっていないこと多々ある。日本語支援の先生にお願いして、一緒に確認したり電話をしたりしている。
- 母親が心配症なところがある。
- 文化の違いから、日本人の感覚では考えられないような要求をされたことがあった。（突然夜に来校して対応を迫られた。）
- 学年だよりを読むことに難があり、理解できないときは来校して担任に問い合わせをしている。
- 保護者へ急な連絡をとりたい時など、日本人の父親経由で行うため、難しい時がある。
- 家庭へ電話連絡する際に、うまく意思疎通できないことがある。
- 長期間欠席することを気にしない。飛び石連休のときは、授業日を欠席する。
- 教育スタイルの違い
- 母はほとんど学校行事に参加していない。帰国期間が長く、児童本人も不安に駆られることがある。
- 日本人同士で伝わるニュアンスのようなものが伝わりにくい×7件
- 母子家庭で、母親は日本語の読み書きには不安があるようですが、会話に問題はなく、本人や日本の親戚が協力してくれているようです。
- 細かいニュアンスが伝わらない×2件
- 現在は、保護者と日本語でのやりとりが大丈夫であるが、兄が在籍した当時は簡単な言葉でのやりとりしかできない状況があった。
- 母親が独自の日本語の解釈をしてしまうことがあるので、わかりやすく説明する必要がある。（独自の判断はまちがって内容や文の解釈をしているため）
- まだ母と実際に会って話をしたことがないので、どの程度話ができるのか分からない。

本人への指導上の課題

- 正しい日本語と詩などの言い回しの違いで、暗唱をする時に大変そうだった。
- 本人の特性なのか、日本語が分からないためなのか、学習活動に集中できないことが多い。
- 言葉の教室で週１回対応している
- 算数の計算が苦手。数の概念がない。１対１対応で数えてもまちがうことがある。文を書くと全く意味の分からない文になってしまうことがある。漢字が得意で書けるが、文や言葉の意味が分からないことが多い。日常生活では、なんとか会話はできる。WISC Nでは、学力は２学年下。
- 引っ込み思案な性格もあって、発語が少ない。
- 母親は日本語を理解し話すことができる。家庭では母語の会話のみで入学時は友達ともトラブルがあったが（ストレートな物事）そういったトラブルは減っている。
- 学習への意欲がわかない。
- １年時の半分は登校していないため、ひらがな、カタカナの習得がやっと、できつつある。２年在籍ではあるものの、文章題の理解が難しく、漢字の習得も難しい。
- 児童本人の日本語学習に対する必要感やクラスメイトに追いつこうと思う気持ちが特にないので、やる気を引き出す方法に悩んでいる。しかし、まだ低学年のため強制する必要はないと感じており、現時点は本人の状況に応じて課題に取り組ませている。
- 意味を理解しないまま、言葉を発する、行動する時がある。話をきいても、説明が変わることが多々ある。丁寧に確認しながら進めている。
- 授業の中での支援の在り方。出生時の状況がわからず判断できなかった。
- 日常的に理解しているが漢字を書くことが難しいこともある。ほんのわずかであるが、日本語が分からないことがあった。
- 学習内容はあまり理解できていない。
- 算数のLD傾向にある。
- 日常のやりとりに困ることはないが、たまに日本語の意味を理解していないようにみえるときがある。
- 児童本人の気持ちを聞きたくても、本人が的確に自分の気持ちを表現できないことが多い。
- 持ち物が不備な時がある。連絡帳に書くと持ってくる。
- 本人の書くことについては、日本語だからということではなく、書くことそのものに抵抗があると思われます。漢字を書くことが苦手だと母親から聞いています。特に国語、理科、社会の学習についてサポートが必要。（小学５年生まで母国の学校へ通っていたため。）
- 学習においては能力以上に頑張っているが、日常生活において、知能やIQは高くないため、友だちの言っていることや指導していることが理解できないためか、同じ行動を繰り返して、友だちとトラブルになることが多い。
- 昨年度の二学期末より不登校となり、欠席が続いている。母親とは定期的に面談し、家での様子を確認している。

- 言葉が通じないことにより、授業内容を理解できない。教科によっては何を指導すればよいか分からないものもあり。
- 不適応で登校できていないこと、家庭訪問しても会えないため、保護者からの話や昨年度の様子で記入した。
- 日本語が理解できないから学習内容が理解できないのか、そもそもの学力の問題なのか、分からない時がある。
- 「特別支援学級」への嫌悪感や自分自身への劣等感を強く感じているため、本人の頑張りや歩みの進度を尊重しつつ、なるべく交流学級での活動のスピードについていけるようサポートすること。
- 家庭の協力はあるが、本人が月に２回ぐらいの頻度でしか登校できていない。

複合的な課題

- 学習に集中できない原因が、発達障害によるものかとも感じるが、それを伝えるのもハードルが高い。
- 日本語の理解不足や文化の違いもあるかもしれないが、たぶんそれ以上に知的な問題もあって学習の理解が難しい。それを保護者に伝えることも、学校としてはなかなか難しくハードルが高い。
- 本人の意に反して、日本に連れて来られているため、全体的に学習意欲は低いです。クラス内で、友達とのやりとりから学んだ単語などは習得するのですが、文法や活用の勉強は意欲的でありません。保護者は、こういった生徒の心情や学習に対しての姿勢をどの程度理解し、卒業後の進路をどう考えているか、まずは聞き取る必要があると思います。
- 親の元の進路について知ることが少なく、進路指導が難しい。
- 母子家庭であり、母親のサポートが必須。特別支援学級に在籍している生徒のため、言語以外にも配慮が必須。
- 家庭の状況が複雑なこと。日本語での連絡が難しいこと。

その他

- 「（外には）今の住所を知られたくない」ということで、その対応が難しいことがある。
- 専属の支援員がほしい。×２件
- 生活習慣の違い
- 生活習慣や文化の違い
- 生活リズムや規律、社会性、衛生管理面において家庭での教育力が非常に乏しい。

自由記述を小中学生の別、記述内容によって分けた。**表　山形11-1**に示すとおりである。これを見ると、学校調査票における自由記述同様、家庭とのコミュニケーションに関する課題が最も多い。その原因を、保護者の日本語力に起因するやりとり困難と、文化や習慣の違いに起因する困難に分けてみると、後者は、中学生ではゼロ件で小学生では７件である。小学生の保護者の方が、背景が多様化していることが影響しているのかもしれない。

複合的な課題では、子どもの抱える課題を保護者に伝えたり事情を聞いたりしたくても、それができにくいという内容が半数の３件を占める。

表　山形11-1　本人への指導や家庭との連携における課題

	小学生	中学生	合計
家庭とのコミュニケーションに関する課題	24	13	37
保護者の日本語力に起因する困難	15	10	25
文化や習慣の違いに起因する困難	7		7
その他	2	3	5
子ども本人の指導に関する課題	18	9	27
複合的な課題	2	4	6
その他	5	1	6

12　子どもの日本語力と支援の状況

① 支援対象人数

加配教員や日本語支援員等により何らかの支援を受けているかどうか尋ねた結果は、図　山形12-1に示すとおりである。約２割の子どもが支援を受けているが、小学生と中学生に分けてみるとその割合が中学生で少し高い。

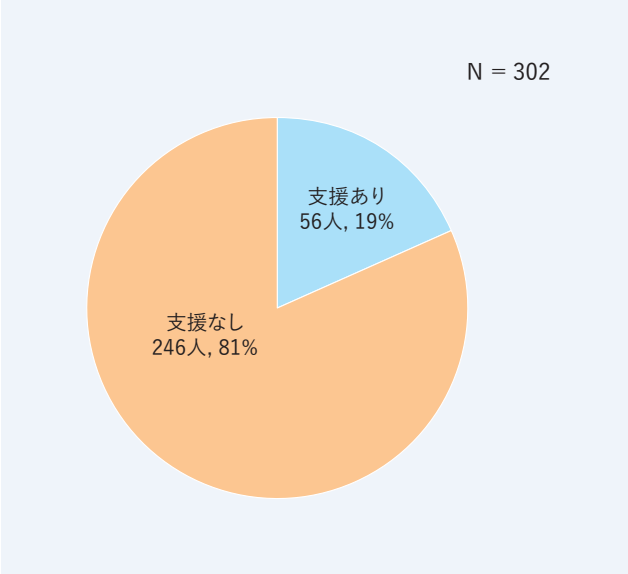


図　山形12-1　支援の有無

表　山形12-1　支援の状況

	支援あり	支援なし
小学生	32（17.4%）	152（82.4%）
中学生	24（20.3%）	94（79.7%）

② 日本語のレベルと支援状況

日本語のレベルと支援の状況は、表　山形12-2に示すとおりである。日本語力は、アが低く、オは学年相当である。日本語のレベルが低いほど「支援あり」の割合が高いが、「書くこと」「読むこと」「教科学習」のいずれもアよりイの割合が高く、詳細な分析が必要である。

表　山形12-2 「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の各レベルと支援

		ア	イ	ウ	エ	オ
書くこと	レベル	7	14	25	35	221
	支援あり	5	11	13	20	7
	支援割合	71%	79%	52%	57%	3%
読むこと	レベル	10	24	16	28	224
	支援あり	6	19	10	11	10
	支援割合	60%	79%	63%	39%	4%
教科学習	レベル	4	20	23	48	207
	支援あり	2	15	13	18	9
	支援割合	50%	75%	57%	38%	4%

③ 市町村別の支援状況

「書くこと」のレベルと支援の有無を、市町村別にまとめた。回答率が40%を下回るE市、M町、Z町は実態を反映しているとは言えないため解釈に注意が必要である。

表　山形12-3　市町村別にみる「書くこと」のレベルと支援の有無

							ア～エ			
	外国につながる子ども	ア	イ	ウ	エ	オ	合計	割合	支援有	支援割合
A市	74	2	4	6	11	51	23	31%	20	87%
B市	19		1	3	7	8	11	58%	9	82%
C市	16		2	2	3	9	7	44%	6	86%
D市	5					5	0	0%		
E市	9	1				8	1	11%	1	100%
F市	17	1	2	2	2	10	7	41%	5	71%
G市	6					6	0	0%		
H町	2		1			1	1	50%	0	0%
I町	5				1	4	1	20%	1	100%
J町	10		1	1	2	6	4	40%	2	50%
K町	5					5	0	0%		
L町	6				1	5	1	17%	1	100%
M町	4					4	0	0%		
N町	3			1		2	1	33%	1	100%
O市	8			1		7	1	13%	0	0%
P町	2					2	0	0%		
Q町	7	1				6	1	14%	0	0%
R町	0									
S町	1			1			1	100%	0	0%
T村	5	1		1		3	2	40%	0	0%
U村	1					1	0	0%		
V村	0									
W市	20		2		1	17	3	15%	0	0%
X市	3			1		2	1	33%	0	0%
Y市	11			1	1	9	2	18%	1	50%
Z町	0									
a町	3					3	0	0%		
b町	3		1	1		1	2	67%	2	100%
c町	6			1	1	4	2	33%	2	100%
d町	0									
e市	13			1	2	10	3	23%	0	0%
f市	29	1	1	1	2	24	5	17%	3	60%
g町	1					1	0	0%		
h町	5			1		4	1	20%	0	0%
i町	3					3	0	0%		
	302	7	15	25	34		81	27%	54	67%

A市、C市、K町では、「オ」の子ども各2人、1人、1人にも支援が行われている。

④ 支援時間

何らかの支援を受けている56人について、１週間の支援時間を、**図　山形12-2**に示した。１件「月に１時間」という回答があり、図では「１h/m」としている。週１～３時間の支援が54%と過半数を占める。週12時間以上の支援を受けている16人（14%）はすべて中学生である。記入無を除いた平均の支援時間は、ひとりあたり週5.6時間（小学生2.8時間、中学生8.9時間）である。

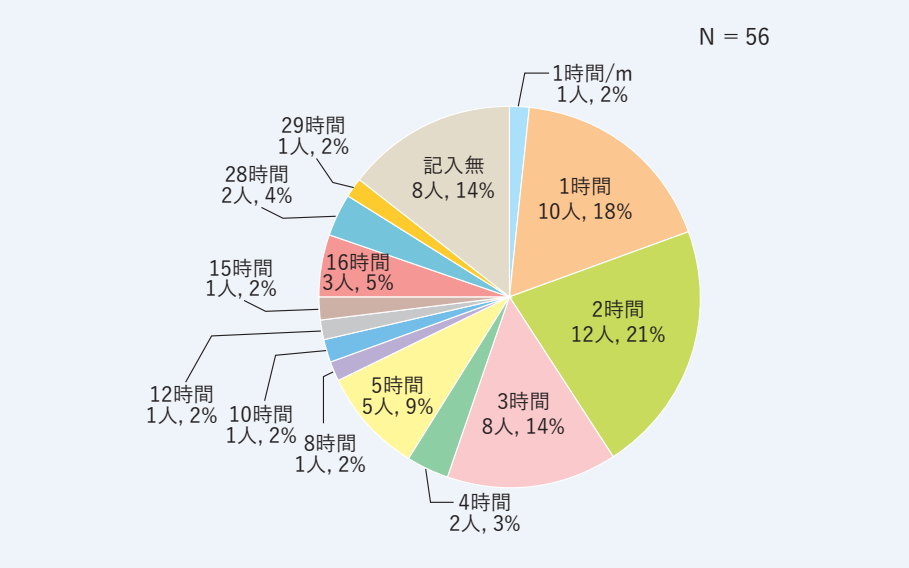


図　山形12-2　支援時間

支援の必要度について、令和５年度の弘前大学の報告書にならい数値化した。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のそれぞれについて、アを４点、イを３点、ウを２点、エを１点、オを０点として、その合計点（12点～０点）を支援の必要度を示す値とした。最大値12が最も支援の必要度が高く、０に近いほど支援の必要度が低い。そこに支援時間を表したのが、**表　山形12-4**である。

支援の必要度が高いほど「支援あり」が多い。ただし、必要度12は例外である。詳細は後述する。必要度４で「支援あり」と「支援なし」の事例数が逆転し、「支援なし」が増えている。

表　山形12-4　支援の必要度と支援の有無・支援時間

支援の必要度	支援あり	支援なし	支援ありの時間数	支援時間数の平均	備考
12	1人	2人	5時間	5時間	
11	2人	0人	2時間	2時間	
10	3人	1人	2～4時間	3時間	
9	6人	0人	2～5時間	2.8時間	4人の平均時間、2人不明
8	7人	4人	1～12時間	5.3時間	6人の平均時間、1人不明
7	3人	3人	2～5時間	4時間	
6	5人	3人	1～4時間	2.8時間	4人の平均時間、1人不明
5	7人	1人	1～29時間	15.4時間	5人の平均時間、2人不明
4	3人	4人	15～29時間	19.7時間	
3	7人	10人	1～15時間	5.3時間	6人の平均時間、1人不明
2	4人	12人	1～3時間	2.3時間	3人の平均時間、1人不明
1	3人	13人	0.03～3時間	1.3時間	
0	5人	193人	1時間	1時間	4人の平均時間、1人不明
合計	56人	246人	0.03～29時間	5.6時間	47人の平均時間

支援の必要度が高いにもかかわらず支援がないケースについて、個人調査票から個別の事情を参照するとともに支援員に聞き取りを行った。その結果、必要度が高いケースでは、「途中来日」「両親外国籍、本人の母語が外国語」であることが支援の判断の要因になっていることがわかった。

一方、「日本生まれ」で生活に必要なやりとりが「オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる」「カ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」「キ、その他（全ての記述が「支障なし」）」と判断されると、支援の必要度が高くても支援に結び付いていないケースがある。

支援の必要度が 4 以下では、生活に必要なやりとりが「オ」「カ」であっても、「本人の母語が日本語」であっても、支援に結び付いているケースがある。そのうちのいくつかが、支援員による支援の蓄積、教育委員会や学校現場に「支援の必要性」を適切に判断できる蓄積のある地域である。このことから、子どもがどの地域の学校に通うか、教育委員会と支援団体とのネットワークがあるかどうかで、支援の必要性が適切に判断され支援につながるかどうかが決まってくると考えられる。県内に支援の格差があると言わざるを得ない。

続いて、支援の判断の要因について詳細にみてみる。まず、必要度12で支援がない２例は、１例は特別支援学級在籍、１例は調査後に支援が開始された。

必要度10の１例は、「日本生まれで日本語が母語」、生活に必要なやりとり「オ」と判定されていることから支援の必要性が認識されていない可能性がある。

必要度８の４例のうち２例は「日本生まれ」で、生活に必要なやりとりが「オ」、「カ」と判定されている。２例は調査時点で来日後半年以内であったが、調査後支援が開始されている。いずれも相談を受けて支援団体が介入したケースである。

必要度７の３例は、「日本生まれ」、あるいは、生活に必要なやりとり「カ」「キ.支障なし」であり、支援の必要性が認識されていない可能性がある。

必要度６の３例は、「日本生まれ」、生活に必要なやりとり「オ」または「カ」である。

必要度５の１例は、「日本生まれ」、生活に必要なやりとり「カ」である。

必要度４の７例は、生活に必要なやりとり「オ」または「カ」である。「支援あり」３例は、「途中来日、両親外国籍、母語外国語」である。「支援なし」４例は、「途中来日、両親外国籍、母語外国語」が２例、他２例は「母語日本語」だが、特別支援等、何らかの支援が必要と記述されている。

必要度３の「支援あり」の例では、７人のうち６人が「途中来日、母語外国語」で、これらが支援の判断の要因ではないかと思われる。あとの１人は特別支援対象である。

必要度２で「支援あり」の４例はいずれも支援員による経験の蓄積のある市である。

必要度１で「支援あり」の３例は、生活に必要なやりとりは「カ」だが、２例が「途中来日、両親外国籍、母語外国語」、１例が「日本生まれ」である。後者は月に１時間程度、支援による支援を行っていることから、何らかの要因で支援あるいは見守る必要があると判断されているのではないか。いずれも支援の蓄積のある市である。

必要度０で「支援あり」の５例は、いずれも生活に必要なやりとり「カ」だが、３例が「途中来日、両親外国籍、母語外国語」である。４例は支援の蓄積のある市である。

以上の考察から、「生活に必要なやりとり」「来日時期」「両親の国籍」「本人の母語」が支援の有無を判断する要因となっていることがうかがえる。しかし、「生活に必要なやりとり」が問題なくできていても支援が必要な場合、「日本生まれ」であっても支援が必要な場合、そもそも本人の母語が把握されていない場合

があることを考えると、子どもの教科学習言語能力が正しく把握されているかどうかには疑問が残る。また、外国人散在地域の山形県においては、外国につながる子ども支援には支援員が大きな役割を果たしていることがわかる。しかし、支援員の身分・待遇は劣悪であり、そのうえ支援員の高齢化も進んでいる。「個」に依存した支援は継続性が担保できないことは明らかであり、地域的にも継続性の上でも支援の格差が生じており、それがさらに拡大することになるだろう。

⑤ 支援担当者の種別と支援の形態

支援を受けている子ども56人について、市町村別に支援担当者の属性を、**表　山形12-5**にまとめた。日本語支援員が担当する子どもが最も多く43人、加配教員が９人、特別支援教育支援員５人、教頭・教務主任３人、通級教室担当教員２人、学習支援員２人、その他２人である。やはり日本語支援員に大きく依存していることがわかる。

表　山形12-5　支援が入っている場合の担当者と支援を受ける子どもの数

	支援対象	加配教員	日本語支援員	特別支援教育支援員	教頭・教務主任	通級教室担当教員	学習支援員	その他
A市	22		22					
B市	9	8	8					
C市	7		3	4				
E市	1		1					
F市	5		5			2		
I町	1						1	
J町	2		1				1	
K町	1		1					
L町	1			1				
N町	1							1
Y市	1		1					
b町	2		1		2			
f市	3	1			1			1

その他はN町「自治体内の中学校の英語講師」、f市「日本語指導講師」

支援の形態を、**図　山形12-3**に示す。国際教室や日本語教室、それ以外での取り出しが合わせて49%と約半分を占める。入り込みは、取り出しと半々と合わせても24%である。

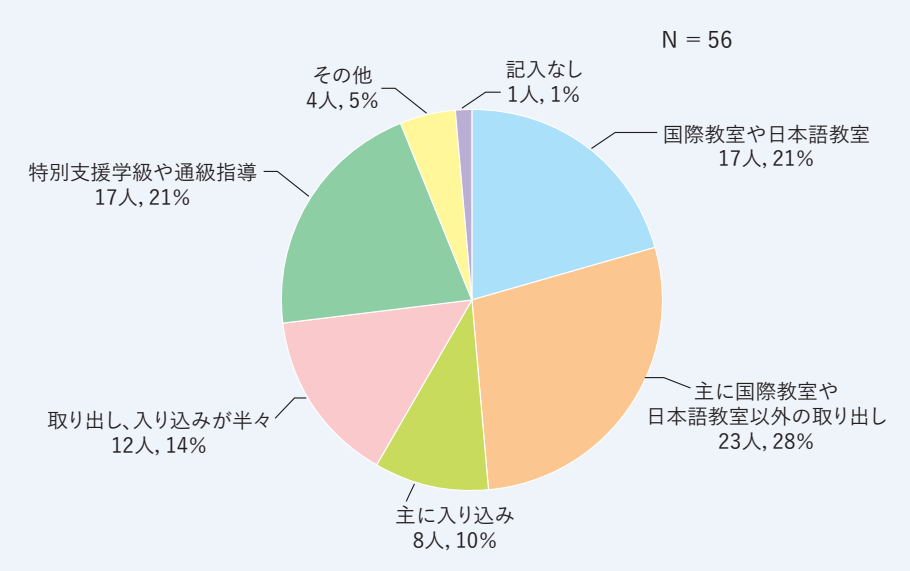


図　山形12-3　支援の形態

13　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」と本調査で把握された児童生徒の実態

文部科学省の受入状況等調査は、令和５（2023）年度に実施されており、５月１日現在のデータを各学校が回答するスケジュールで進められていた。本調査では、学校は令和６年７月１日現在のデータを８月に回答している。ここで把握された外国につながる児童生徒の全員について、文部科学省の受入状況等調査で「日本語指導が必要な児童生徒」としてカウントされているかどうかの回答を得た。その結果を、図　山形13-1に示す。

「カウント有」は41人である。文科省の調査より約１年後の実施であるためか、「不明」が51人に上っている。

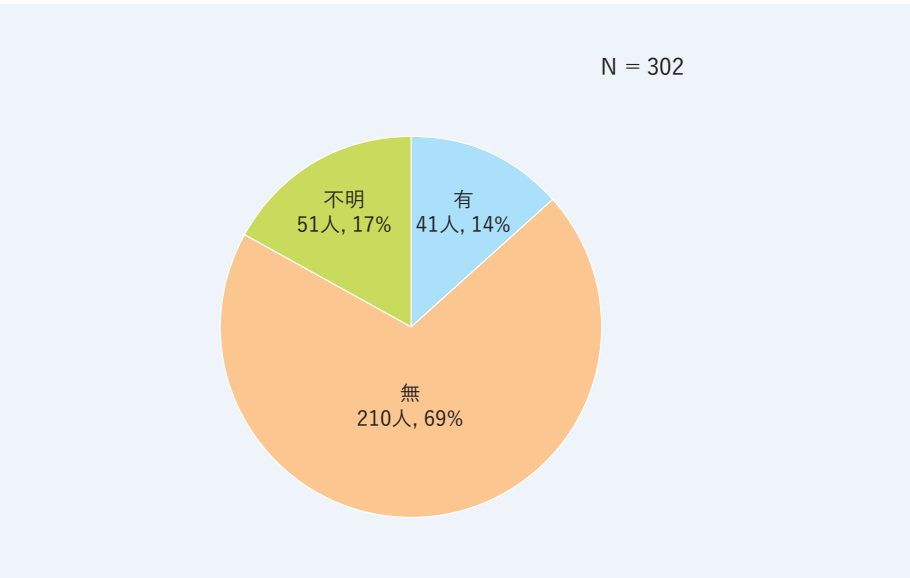


図　山形13-1　文科省の受入状況調査で「日本語指導が必要な児童生徒」にカウントされたか

「日本語指導が必要な児童生徒」にカウントされなかった210について、複数回答でその理由を聞いた。選択肢は次のア～カである。

「ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」

「イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから 」

「ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから 」

「エ．学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから」

「オ．令和５年５月１日には本校に在籍していなかったから」

「カ．その他」

理由の妥当性について検討するため、アを含む回答、オの回答、イ～エの回答に分けてその人数と割合を、図　山形13-2に示した（カの回答はゼロであるため図には含まれていない）。

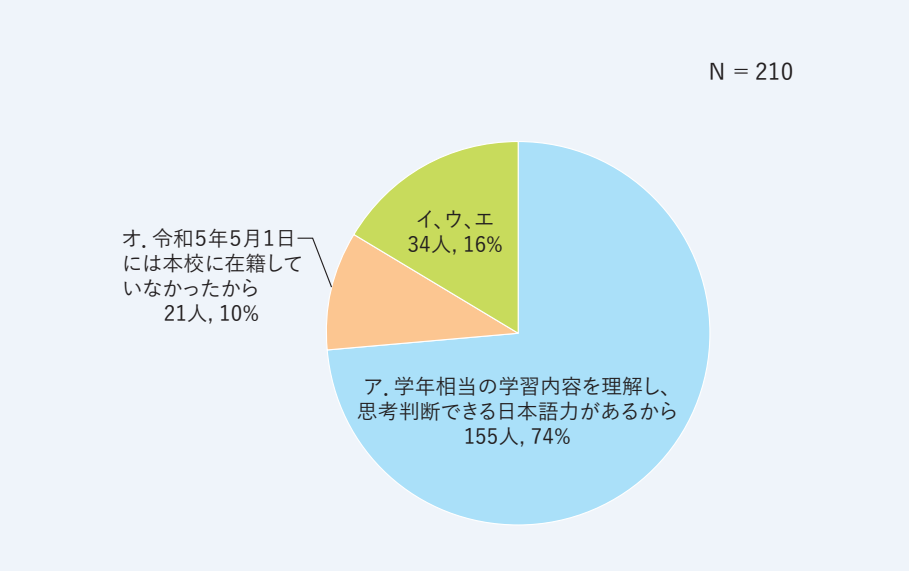
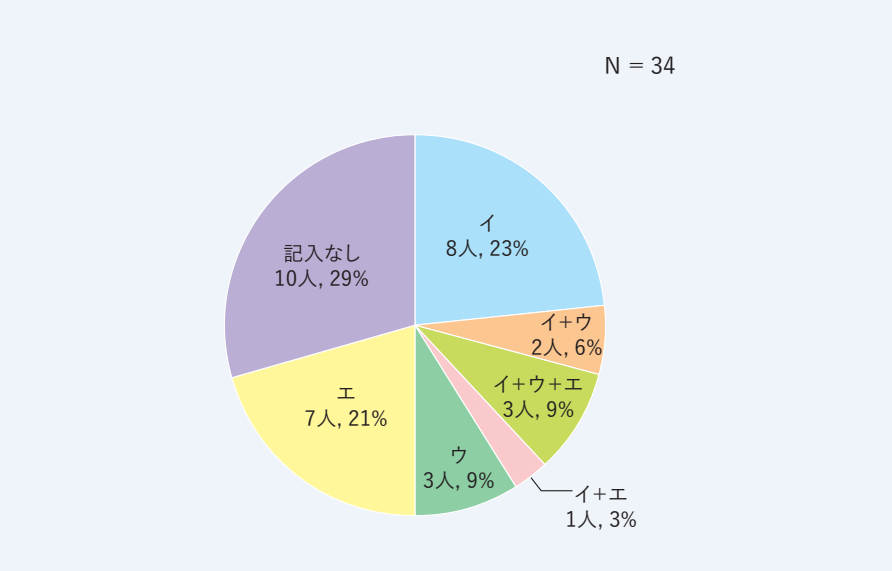


図　山形13-2　日本語指導が必要ないと判断した理由（ア～オ）

アを含む155人については、学年相当の学習内容を理解していると判定されているため、日本語指導が必要ないとする判断は妥当である。調査時に在籍していなかったオの21人についても「日本語指導が必要」と判断しなかったのは当然である。そこで、イ、ウ、エの34人について、日本語指導が必要ないと判断した理由を細分化してみてみる。



イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから
ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから
エ．学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから

図　山形13-3　日本語指導が必要ないと判断した理由（ア・オを除く）

イを含む回答が41%を占めており、コミュニケーションに問題がなければ日本語指導が必要ないと判断されていることがわかる。ウについては、その判断の根拠はこの選択肢からは分からない。日本語指導が必要かどうかは、生活言語の能力だけでなく、教科学習言語の能力も合わせで判断されるべきであるが、実際にはそのような評価が行われていないケースが多いことが示唆される。

14　中学卒業後の進路状況

中学生を対象に進路希望を聞いた結果は、図　山形14-1に示すとおりである。なお、１人が「高等学校進学」「不明」の重複回答であるため、118人の回答数が119となっている。

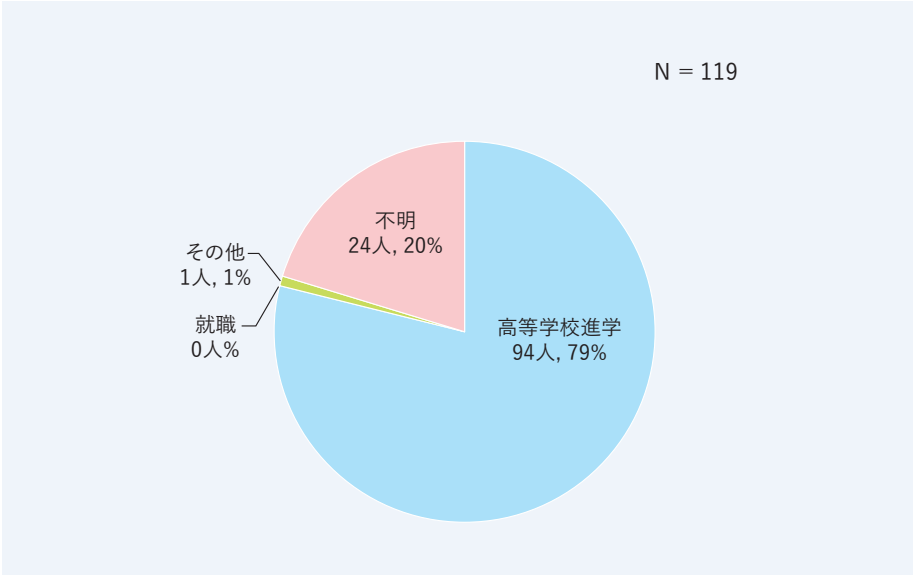


図　山形14-1　中学卒業後の希望進路

高校進学希望者94人の日本語力は、図　山形14-2に示すとおりである。

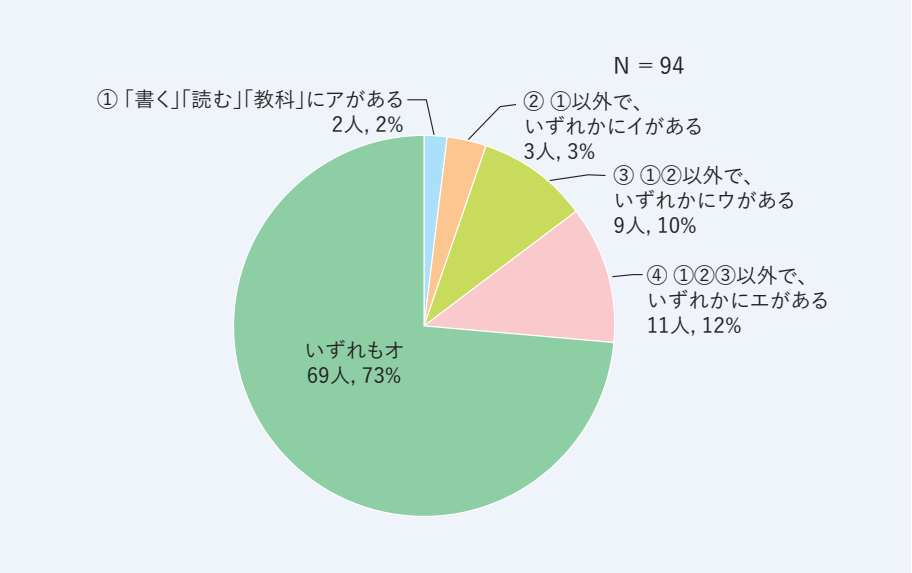


図　山形14-2　高校進学希望者の日本語のレベル

高校進学希望者94人のうち、「書く」「読む」「教科」のいずれもオの69人（73%）は学年相当の学習に参加できていると思われるが、いずれかにアがある２人、いずれかにイがある３人、いずれかにウがある９人、いずれかにエがある11人の合計25人（27%）は学年相当の学習に困難を抱えているとみられる。

これら25人の来日時期は、**図　山形14-3**に示すとおりである。15人（60%）が途中来日である。15人中５人は「書く」「読む」「教科」のいずれかにアかイがあり、６人はいずれかにウがある。この11人の滞日期間は２か月から10年で、このうち10人は両親とも外国出身か、本人の母語が外国語の子どもである。日本語力は必ずしも滞日年数に従って伸びているわけではないことがわかる。学ぶ力を支える「ことばの力」の育成を考えると、この10人の場合は特に、家庭の母語環境と学校の日本語環境の連携が望ましい。「日本生まれ」の６人は本人の母語が日本語で、ア、イ、ウはない。「不明」の４人はいずれかひとつにウが入るか、エとオである。

以上のことから、保護者の国籍と母語、子どもの母語、家庭の言語環境を知ることは、支援の有無やあり方、学校と家庭の連携の必要性を考える上で重要な情報といえる。

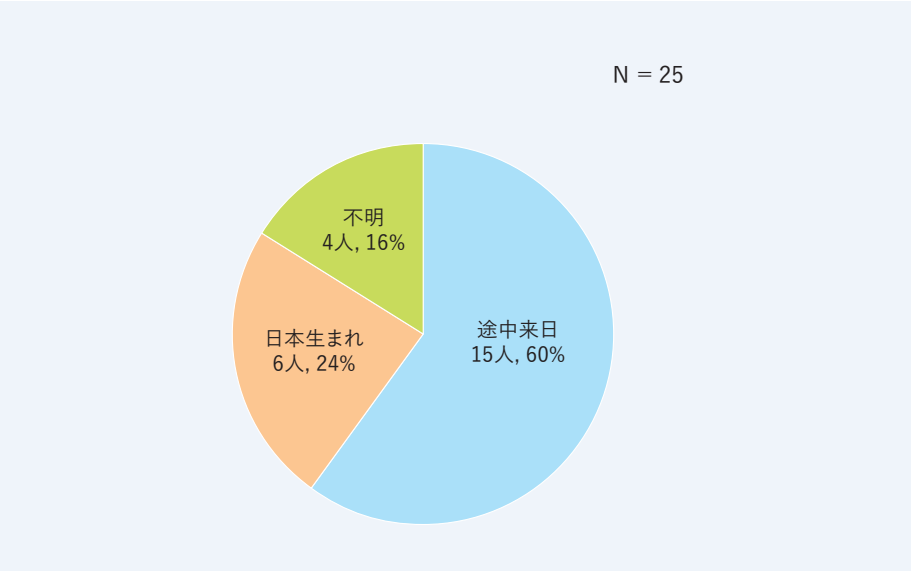


図　山形14-3　高校進学希望者の来日時期

中学卒業後の進路希望が「不明」と回答されている子ども24人のうち、１年生を除き、２年生５人、３年生３人の合計８人について背景を調べた。調査時点の２年生１学期終了後、３年生１学期終了後に進路が「不明」である理由を探るためである。まず、日本生まれで「書く」「読む」「学習状況」とも「オ」と判定され学習には問題ないと思われる子ども１人を除く。保護者の国籍、本人の国籍、滞日歴とも不明であるが、学習に問題がないため把握していないものと思われる。中学卒業後の進路が不明である理由は特定できない。

残りの７人には、「学習に困難を抱えているが日本語の問題ではない」（３人）、不登校あるいは特別支援の対象（４人）、親との意思疎通が困難（２人）、来日間もない（１人）という要因が認められる。これらの要因から、子どもの進路に関する見通しあるいは把握が困難であると思われる。中学卒業後の進路が「不明」である子どもは、多くが、学習上の困難を抱えていることが示唆される。

第3章 宮崎県の調査結果と分析

1 アンケート調査概要

① 調査主体と連携団体

文部科学省・令和６年度「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」事業の一環として、弘前大学が宮崎県教育委員会の協力を得て実施した。

② 調査の目的

１）学校における日本語支援の充実に向けて、宮崎県内のすべての公立小・中学校における外国につながる児童生徒の状況を把握するとともに、別途開発を進めている「事後の指導に活かすことのできる ICT を活用した日本語力のアセスメント」につなげるため。

２）個別の学校及び個人が特定されることがない形で整理した調査結果を公開し、外国人散在地域における効果的な児童生徒の実態把握の在り方に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため。

③ 調査の内容

１）各小・中学校の外国につながる児童生徒の在籍及び日本語力の状況について

２）各小・中学校における外国につながる児童生徒の教育支援について

以上の内容を把握するため、学校調査票と個人調査票により構成

④ 調査対象校及び児童生徒

- 宮崎県内すべての公立小・中学校（特別支援学校・宮崎大学附属及び私立を除く）
- 令和６年７月現在、在籍している児童生徒のうち、両親または片方の親が外国人である児童生徒

⑤ 調査の形態と調査期間

紙版とオンライン版の要項を各学校に送付し、どちらの回答方式にするかは学校の選択に任せた。

調査期間は令和６年７月22日～８月８日（９月20日まで延長）である。

⑥ 回収率

- 回収校数　　282校/348校
- 回収率　　80.8%
- 回収された個人票枚数　　371人

⑦ 学校調査票内容

- 令和６年７月１日現在で在籍している両親または片親が外国人である児童生徒数
- 【在籍校】一人一人について、個人調査票の記入の依頼
- 【在籍校】学校として行っている支援
- 【在籍校】学校として必要な支援
- 外国につながる児童生徒について感じている課題や要望（自由記述）

⑧ 個人調査票内容

- 在籍学年
- 在籍学年と年齢の関係
- 親の国籍
- 本人の国籍
- 来日時期（日本生まれを含む）
- 本人の話せる言語、家庭での言語
- 保護者面談への対応
- 「学校生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル
- 「書くこと」のレベル
- 「読むこと」のレベル
- 「教科の学習状況」のレベル
- 本人への指導と家庭との連携における課題（自由記述）
- 日本語指導や支援の有無
- 日本語指導や支援がある場合の時間数、支援者の種類、支援形態
- 日本語指導や支援がない場合の理由
- 中学卒業後の進路希望

2 把握された外国につながる児童生徒の在籍状況

① 地域ごとの在籍状況

今回の調査で、宮崎県内の小・中学校に在籍する外国につながる児童生徒は、371人把握された。地域別内訳は、図　宮崎2-1のとおりである。中部は県庁所在地がある宮崎市を中心に、北部は延岡市を中心に、南部は都城市を中心に、外国につながる児童生徒が在籍している。

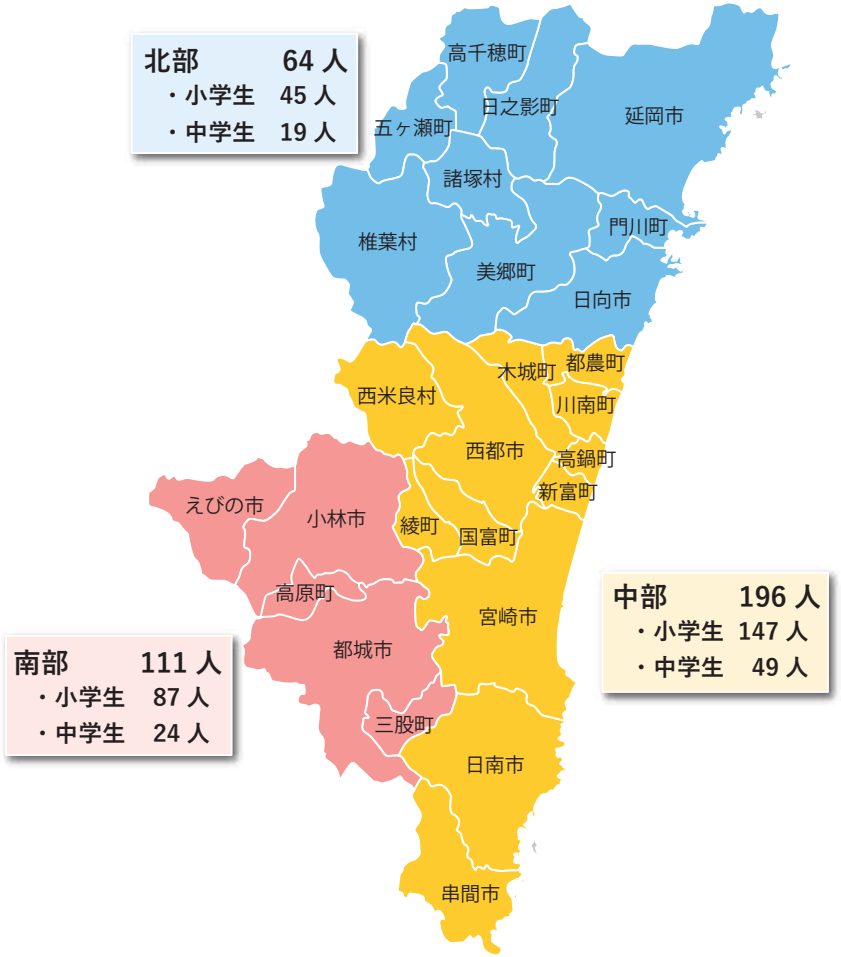


図　宮崎2-1　地域ごとの在籍状況

② 学校ごとの在籍状況

学校調査票が回収された282校ごとに、在籍している外国につながる児童生徒の数を集計したのが、図 宮崎2-2である。

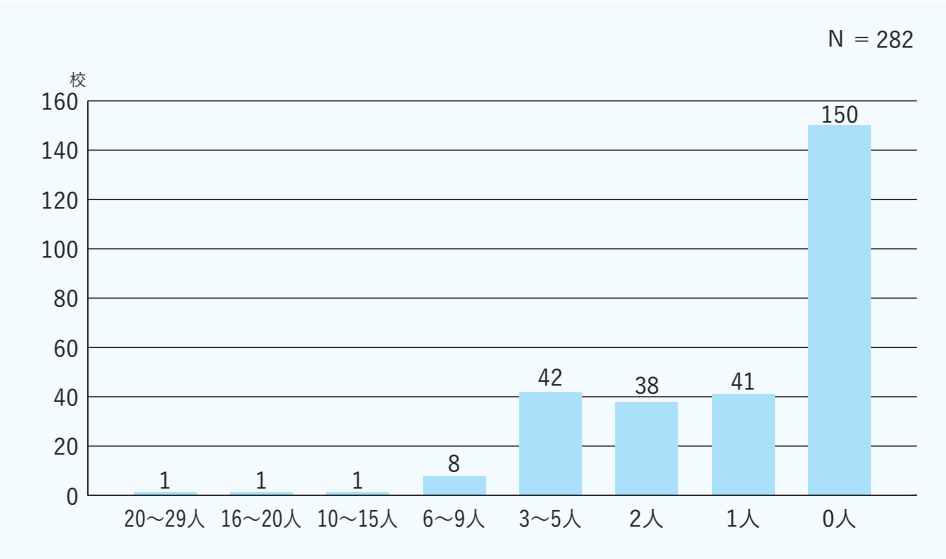


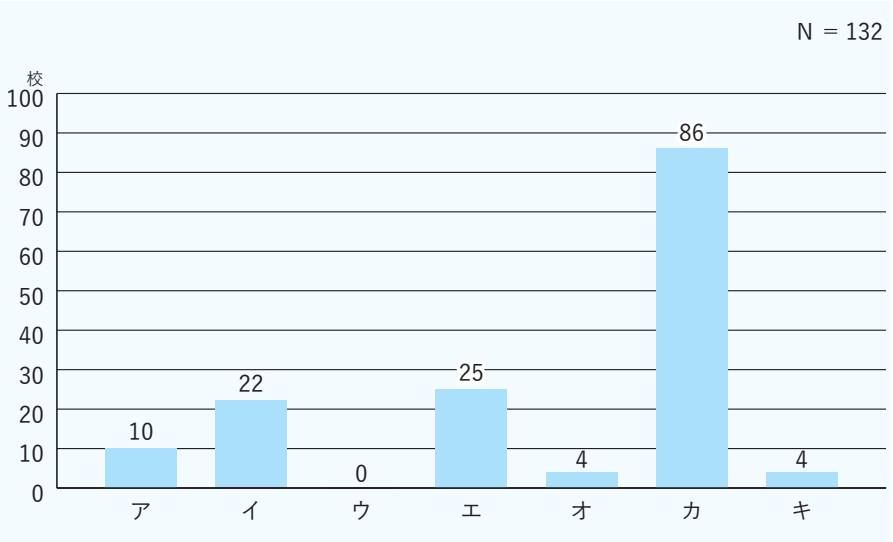
図　宮崎2-2　在籍人数別学校数

1人も在籍していない学校が150校（53%）で過半数を超えている。

在籍している132校の中で1人のみの在籍学校が41校で最も多く、2人が38校、3～5人が42校で、10人以上在籍している学校は3校のみであった。0人を含めた5人以下の学校は271校となり全体の96%を占め、散在地域の特徴がはっきり表れている。

3 学校として行っている支援

外国につながる児童生徒が在籍している132校を対象に、「学校として行っている支援（複数回答可）」を集計したのが、図　宮崎3-1である。



ア．教員が加配され、日本語指導教室を設置し、日本語指導や学習支援を行っている。
イ．日本語サポーターがついて、取り出しや入り込みなどの支援を行っている。
ウ．放課後等を活用し、教員や日本語サポーターが日本語指導や学習支援を行っている。
エ．管理職や担任等が、必要に応じて支援している。
オ．児童生徒のルーツとなる国の言語や文化について、積極的に学級活動や行事、授業の中で扱っている。
カ．特に実施していない。
キ．その他

図　宮崎3-1　学校として行っている支援（複数回答可）

現在宮崎県には、「ア．日本語教育指導教員」が３人、中部・北部・南部地域にそれぞれ在籍している。また、各市町村に「イ．日本語サポーター（日本語支援員のことである。「日本語教育サポーター」と県教委は表記しているが、市町村によって呼称が異なる）が配置され、取り出しや入り込みなどの支援を行っている。

「カ．特に実施していない」が86校65%に及ぶ。その理由として、「キ．その他」の記述文の中に、「日本で生まれ育ち、日本語は他の生徒と変わりないので、特別な支援はしていない。」とあるように、日本語力に問題がないと判断される子どもが多いと考えられる。

しかし、「日常生活での会話はスムーズにできているが、授業等での用語等の理解については、外国語科担当者及び授業担当者がその都度、相談を受けたり補足したりしている。（中学校）」など、学習面でのサポートが必要だと判断し、学校内で支援体制を構築している学校もあり、また「近隣の大学や県や市の国際交流センターとの連携」と、学校内だけでなく外部との連携で子どもをサポートしている学校もある。さらに、「日本語指導サポーターを要請中である。」と支援を希望している学校も存在することが明らかになった。

4　学校として必要な支援

外国につながる児童生徒が在籍している132校に対して、「学校として必要な支援」として「A．日本語指導ができる教員の加配」「B．日本語指導ができる日本語サポーターの派遣」「C．母語や母文化に通じた日本語サポーターの派遣」「D．オンラインでの日本語指導及び学習支援」「E．日本語力のアセスメント（日本語力測定）」「F．保護者面談時の通訳配置（オンライン対応含む）」「G．自動翻訳機の貸与」「H．相談できる窓口（支援人材派遣、教材、保護者対応）」「I．日本語指導が必要な児童生徒に関する校内研修の実施」「J．その他（　）」の10項目を設けた。

この「学校として必要な支援」の設問に関する宮崎県の特徴は、「E．日本語力のアセスメント」をまだ実施していないので、対面とオンラインの区別をせずに１本化したことである。

そして、それぞれについて「①絶対あった方がよい」「②できればあった方がよい」「③不要」のいずれかを選択するように求めた。その結果をまとめたのが、**図　宮崎4-1**である。

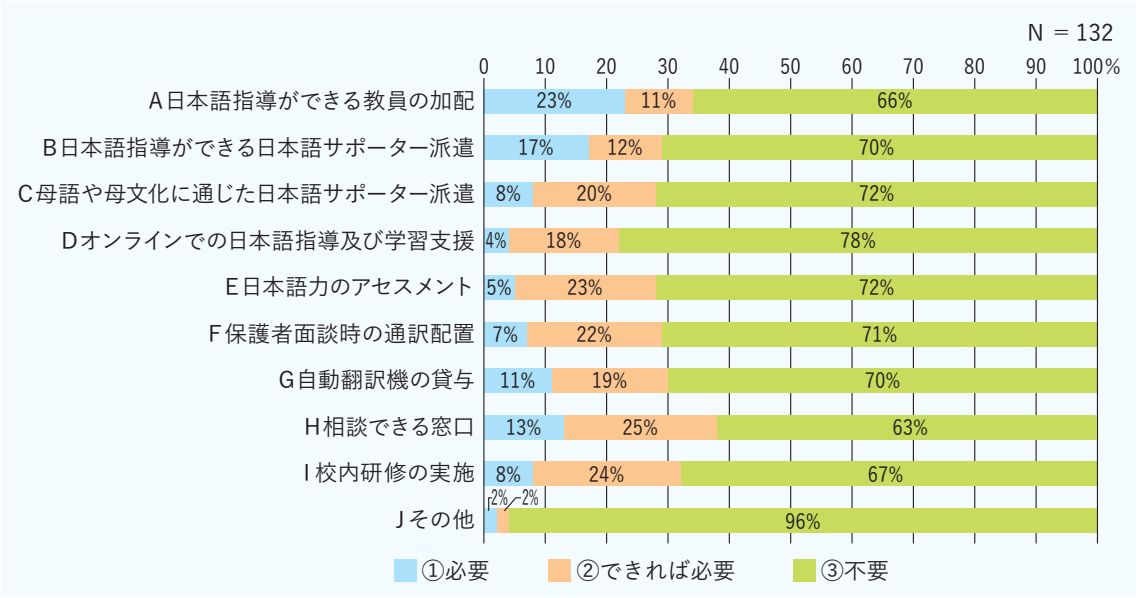


図　宮崎4-1　学校として必要な支援

全般的に「③不要」が予想以上に多かった。「学校で行っている支援」に関する設問の回答「カ．特に実施していない」と関連するが、現在学校に在籍する児童生徒の日本語力に問題がなく「不要」だと回答されたものも多いと考える。

その中で、「A．日本語指導ができる教員の加配」が必要だと希望する数が最も多く、「B．日本語指導ができる日本語サポーター派遣」「C．母語や母文化に通じた日本語サポーター派遣」「D．保護者対応時の通訳」などの支援者の派遣が望まれていることがわかる。また、「必要・できれば必要」の合計の割合では一番高い「H．相談できる窓口」を希望する声も多かった。現在は日本語指導が必要な児童生徒がいないが、将来的に在籍する可能性が高いと予想し、その際どのような支援が可能であるのか心配する声がある。県全体の支援体制の構築が望まれていることがわかる。

「J．その他」の要望として以下の記述があった。

- 日本語指導のできる教員やサポーターの配置（正規の職員だけでは十分な指導ができない）
- 支援が必要な子どもへの日本語指導の加配は必須です
- 学習内容理解のための支援
- 母語が話せる、通訳ができるサポーター
- 日本語が話せない保護者への支援
- 日本語指導の教材
- 相談窓口
- 英語が話せる教育

散在地域である宮崎県では、日本語指導が必要な児童生徒が在籍していない学校が多く、受入れ経験の少ない学校では、日本語指導が必要な児童生徒が編入した場合、支援者確保が可能かどうか、学校としてどのように対応してよいのかなど、総合的に相談できる行政の窓口の必要性が高いこと、子どもへの支援だけでなく保護者対応等を含め、県全体の支援体制作りとともに、学校内での支援体制作りへのサポートの必要性など、様々な課題が浮き彫りになった。

5 学校による自由記述

学校調査票の設問の最後に「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望」を自由記述で尋ねた。108校の回答を以下のように整理して記載した。（１校で複数の意見を箇条書きにした学校については、回答を別項目に入れて整理した。また、特になしの回答は49校あった）

なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

教員や支援員の配置を求める

- 支援員の配置が不可欠。
- 外国人児童生徒への支援について、日本語指導の保障。
- 日本語指導ができる職員の配置。
- 支援員の配置。
- 細やかな支援や指導の為には人的な配置や派遣はたいへん必要であります。
- 学校教育、福祉ともに、充実した支援が保証できるような人員配置や教具等の整備がさらに図られるとよいと考える。
- 指導員の配置が難しいことはよくわかっている。た

だ、その子供たちに関わる職員の負担は大きいし、子供たちも負担が大きい。
- 日本語サポーターが週３日の配置だが、取り出し指導等の充実を考え、常勤対応を望む。
- 日本語指導が設定できる環境や日本語支援サポーターなどがつけられないと、生徒本人も大変だと思います。
- 全く日本語が理解できない児童がいた場合の対応（人的サポーターを含め）
- 対応できる教員の数が十分に確保されているのか、気になります。
- 日本語指導スタッフが校内にいるだけで、職員（担任）の精神的不安は軽減されます。もちろん、対象児童にとっても日本語習得のため必要だと感じます。
- 外国とつながりのある児童が在籍することは、他の在籍児童にとって異文化を理解する上で意義のあることだと思います。反面、日本語での意思疎通が難しい児童である場合は学級担任その他の負担がかなり大きくなり、学級及び学校運営に困難をきたす可能性があります。日本語での意思疎通が難しい児童が在籍する場合は、通訳及び日常（生活）指導のできる支援員の配置が必須と考えます。
- 年度当初から日本語指導支援員の配置や教員の加配のための人材確保が成されるとよい。

　国籍の違う生徒が多く在籍することになった場合は、サポーターの存在が多くないと教師の負担がかなり増えるため、サポーターの充実（人数確保）をお願いしたい。
- 市から日本語指導支援員が派遣されているが、指導時数が少ないので、増やしてほしい。
- 教職員の人数不足が深刻化している中で、日本語指導が必要な生徒がいた場合、生徒の学ぶ権利を保障する意味でも特別な指導ができる人員の配置は必須であると思う。
- 小学校時代に日本語支援員に支援してもらっていたので、中学校に進学する段階で要請したが、支援員の人材不足のために支援してもらえないのは残念である。
- 10年以上前に勤務していた学校で、小３か４で転入してきた外国につながる児童を小６で担任したことがあり、日常会話や授業をするのにほとんど困らなかったので本人に尋ねてみたら、転入当初に教頭が別室でマンツーマンで毎日日本語指導をしてくれたと聞き納得した。ただ、その当時の教頭先生は毎日大変なご苦労をされたのだと思う。このような場合、現在では日本語指導をする職員やボランティアの派遣などの対応をするような仕組みになっているのだろうか…それとも学校で対応するのが基本なのか…後者だとすれば、通常でも教員不足に陥っている学校が多い中、現場にとっては大きな負担になるのではないかという心配がある。
- 日本語指導が必要な児童が本校に在籍していたならば、やはり、日本語指導ができる教員の加配は必須だと考える。また、様々な活動をする場合に必要な支援員の増員も考えなければならない。更に、保護者とコミュニケーションをとるための通訳の配置も必要になる。いずれにしても、本校のようなへき地校では、これだけの人材を確保するのは、かなり難しい。
- 以前受け持った児童は母親が外国出身の方であった。子どもさんは、日本語が苦手で英語で会話をしていたが、アシスタントのサポートで日本の子どもたちと一緒に学習を進めることができた。
- ３年生～４年生時の２年間、日本語指導教員についていただき、充実した日本語指導や日本の文化の学習を進めることができた。その段階で、日本語での会話ができるということで、５年生への進級時に、日本語指導の該当者から外れてしまった。会話はできるが、読み書きには困難さがみられるため、学習支援を行う教員またはサポーターが必要である。
- 様々な外国につながる児童生徒が増えてきており、言語も多言語になってきている。それに対応した支援員が確保できない状況もでてきている。
- 保護者が日本語を理解できず（文書等配付しても理解できない、家庭からの確認のサインがない）、学校側も対象児童の言語が分からないので、ポケトーク（翻訳アプリ）を活用して家庭訪問をしながらやりとりしている現状があり、家庭と学校をつなぐ支援員が必要。
- 日本語でのサポート（校内の通訳）
- 通訳業務を担当する人員の確保

児童生徒・保護者とのコミュニケーションについて

- 言葉によるコミュニケーションをどうしていくか。
- 言葉のことに不安を感じる。
- 本校の生徒に関して言えばありませんが、もし、今後そのような生徒が転入学してきた場合は、言語面でのサポートが必須だと考えます。
- 現在は特にありませんが。実際に生徒が在籍していた場合の通訳（翻訳）については気になります。
- 現時点では、保護者・児童ともに日本語の理解に支障がないので、特別な支援はしていないのですが、日本語の理解が難しい保護者や児童には、日本語サポーターや学級通信等の翻訳など必要になると思う。
- 児童とは言葉が理解できなくても、日々接する中でコミュニケーションを図ることができるだろうが、日本語を母国語としない保護者との意思疎通はなかなか難しい面もある。
- 生徒本人には日本語指導に補助の先生などがつけられますが、保護者に配布するプリント等の準備には配慮が必要でした。ふりがなや内容をわかりやすく、など。
- 児童は日本で育っているので日本語を話せるが、母親が日本語がたまに通じにくいことがあり、対応が難しいことがある。（特に文字としての日本語）
- 対象児童について、それほど難しさを感じていない

が、保護者への学校の伝達がうまく伝わらないなど、保護者間のコミュニケーションの課題はある。
- 両親共に外国人で日本語を話すことができない保護者との細やかな事項の連絡等、コミュニケーションが十分とれないのが課題です。
- 両親共に外国籍の方の場合、連絡が思うように伝わらないところがり苦労していた。
- 言語の違いにより保護者との連絡（意思疎通など）が取りにくい児童への保護者支援。
- 両親のどちらかまたは両方において、日本語によるコミュニケーションがうまくとれない場合の対応。
- 学校は保護者等に連絡する際にプリント等を活用するため、日本語を母語としない保護者との意思疎通が課題と感じる。
- 年度当初の事務手続きを行う際に、両親のみだと難しく、仲介者がいないとスムーズにできないという状況は課題である。
- 日本語が全くできない家庭の場合、学校から保護者への連絡（文書含む）など、やりとりが困難である。
- 学級通信等、学校からの配布物を把握されているかの確認が必要であること。
- 三者面談でコミュニケーションがとれない。
- 保護者が日本語の通じない方も多く、学級担任は子供たちだけでなく、保護者対応も苦慮している。

学習、進学、高校入試等について

- 効果的な指導方法の開発等
- 県内で活用する日本語教材の統一化
- 授業をはじめとする全教育活動における言語環境（通訳が必要な場合）
- 取り出し指導等における教科の補充学習
- 言語能力の異なる該当児童にどこまでの個別支援を行なって、どこまでの学習指導をしていくべきか。
- 日本語の指導・支援については順調に進んでいるが、教科の学習内容の理解となると、サポートがあってもかなり困難である。特に、国語、社会、理科については、まず日本の社会や生活、文化についての基礎知識が必要となる。また、専門的学習用語が多く、通訳を介しても理解が追い着かないのが現状である。このように、日本の学校に通う機関の学力保障が一番の課題と考える。
- 【課題】自己肯定感と学習意欲を高めさせる。
  現在指導している生徒は「取り出し指導」の時間以外は通常の授業を受けている。クラスメイトとの日常会話は問題ないレベルだが、授業での「学習思考言語」の理解・定着は難しく、十分な学力の獲得ができない。学力テストで点数がとれないことで、勉学に対する意欲や自己評価が著しく低下しているように見える。幼い頃から引越しや転校が多く、家庭で学習する習慣や基礎学力を身につけることが難しかった事情がある。
  　数学・理科・英語など、将来母国に帰っても必要となる教科の基礎知識を学べる、内容が共通の教科書・問題集（それぞれの国の言語での）があると良いと思う。
- 小学校高学年時に外国に２年住んだので、その間の日本式の教え方での学習が抜けてしまっていることについて、支援が必要と考えています。
- 定期テストを日本語で受けているが、様式や標記等に困惑していることがあった。今後、適切な支援が必要である。
- 保護者は日本語で授業、テストを受けることを望んでいる。保護者の願いや生徒本人の実態を把握した上で支援のあり方を考える必要がある。
- 進路指導（最適な進路選択・指導）をどのように行うか。
- 高等学校進学に向けての学業指導および志望校決定

支援体制、自治体や教育委員会への要望について

- 拠点校設置等、指導体制の構築
- 今後、ますます外国籍の児童生徒が増えると思うので、支援体制の充実が求められると考えます。
- 以前の学校には在籍していたが、日本語支援の先生がついていました。児童のみならず、保護者のサポートまでその先生が支えておられました。全ての子ども達が幅広く支援を受けられる体制を望みます。
- 必要な時に必要な人材がいない。また、そのための仕組み又は制度が不十分である。
- 外国につながる生徒をしっかりと受け入れることができるための環境と人的支援の整備が、学校としてまちまちであり、しっかりと整えていく必要を感じる。
- 外国人児童の実態に応じた特別の教育課程や取り出し指導の充実が、本人の学校生活やキャリア教育（進路）につながるので、支援の拡充を強く求めている。
- 今後、外国につながる児童生徒の増加が予想されるので、ますます充実した支援が望まれる。
- 以前、該当する児童の担任をしたとき、言葉が通じず、大変苦労した。今後もあり得ることであり、そうなった場合、早急に対応していただけるのか不安である。
- 本人、保護者が困り感がある場合、ニーズに合った支援がすぐできるように、行政が転入時に意向を含め聞き取りをしてほしい。
- 現在、本校には日本語指導が必要な生徒は在籍していないが、今後、そのような生徒が在籍することは、大

いに考えられる。そうなった場合は、市教委等に相談することになると思うが、そのようなときに慌てるのではなく、受け入れに関する研修や相談窓口、支援員をどうするかなどを整備しておく必要があると考える。
- 教育委員会の担当者による面談や観察を実施し、児童だけでなく、家族を含めた支援を実現する必要かある。
- 各個人の状況によって本人・保護者への対応が異なると感じております。
  今後、すべての生徒に対応できる環境をつくるためにも、日本語指導教室や日本語サポーターの充実が必要だと感じています。
- 本校では、問題となっている事案はないが、今後日本語が理解できない保護者、生徒を受け入れる必要が出てきた場合に、現状の職員では対応できない。また、対応してもらえるような人材をすぐに学校に派遣してもらえることもない。今後、労働力確保のために外国人労働者が増えることが予想されるが、自治体は対応を学校に丸投げすることだけはやめて欲しい。
- 個々で必要なサポートがそれぞれ違うと思うので、本人や保護者、担任の教師の要望をよく聞いてほしい。言葉が通じず文化も違う児童を受け持っている学級担任の姿を見て、その大変さを感じました。
- 日本語教育ができる施設が近くにあるといい
- 急な転校で外国籍の児童（及び保護者）が転入となった場合、学校以外でどのように支援していただけるか知りたいです。以前勤務した学校で同じ事例があり、児童理解がとても難しかったことがあります。

【学校内での支援体制】
- 年々増えていくと予想されるが、受け入れ側の準備不足は否めない。
- 今後、そのような児童生徒が増えていくことが予想される中で、適切な対応ができるか不安を感じている。
- 日本語を理解できない児童・生徒への支援のための方策を考えておく必要がある。
- 複数の複式学級を有する本校のような小規模校に「外国につながる児童」が在籍した場合、限られた職員体制の中で、共に学ぶことのできる環境をどこまで構築できるかが大きな課題になってくるように思います。
- 現在本校に在籍生徒はいませんが、宮崎県内の学校へ通学する外国につながる児童・生徒数が増えているのではないかと思います。出身国（母国語）や日本での生活年数（経験値）も違う中で、校内で一人一人にどのような支援体制ができるのか、また、外部から学校や外国につながる児童・生徒に対しての支援にどのようなものがあるのかをしっかり把握しておく必要性を感じました。
- 在籍がおらず、該当ケースの対応実績やノウハウがないこと。

宗教・文化の違い等への理解、集団づくりについて

- 多様性を認め合い差別をしない指導
- 文化、宗教の違いを理解しながら指導する必要がある。
- お互いの文化を理解し合うための教育活動の在り方
- 多文化教育（共生教育）の具体的な取組について知りたい。
- 今後どんどんそのようなケースは増えると思います。やはり、文化・言葉・コミュニケーションのあり方でうまく理解・サポートしていけるかが鍵であると思います。
- 外国にルーツがある児童生徒が日本で義務教育期間に学習を受ける際に、当然日本文化の学習が入ってくることになるが、その際に互いの文化を尊重し、歩み寄る姿勢をもつことが大切であると考える。
- 保護者の日本語や文化の理解度によって、課題が変わってくると考える。また、文化や宗教によって、給食や個室の配慮等個別の対応が必要となることがあるが、サポートする職員も十分でなく、担任の負担が大きくなることや、児童への支援が十分に行えないことが課題である。
- 課題としては、学校からの文書等のお知らせが伝わらずに個別の対応が必要であったことと文化や風習の違いから他の保護者とのすれ違いがあったことである。（子ども同士のトラブル解決場面など）しかし、このような文化の違いなどを互いに理解し合い、尊重し合う教育や啓発活動を学校だけでなく、社会全体で進めることが今後、さらに重要になってくると思われる。
- 母語、母文化への保障
- イスラム教のため、断食期間があり、体力面での心配をしたこともありました。

研修、情報提供について

- 外国の文化を理解し、それに応じた教育を行いたいが、知識が十分でないので、研修等があったらよい。
- 受け入れに関する研修や相談窓口を整備しておく必要があると考える。
- 今後日本で生活する外国人は増えることが十分に予想されるので対応できる教員の育成、研修の機会の充実は必要であると感じる。
- 本町は、外国人技能実習生が本町の基幹産業である農業を支えている。今後、この方の子どもさんを預かる事例があると思うので、それに関する取り組みの資料等があれば、助かります。

英語以外の言語対応について

- 英語が通じない保護者や児童の場合、コミュニケーションや対応が非常に難しい。
- 就学関係書類（保健関係、支援等）の多言語による準備
- 保護者は日本語を話すことが難しい状況もあるがタブレットの翻訳アプリ等で対応できるのではないかと考えている
- ポケトークを各学校に配布してほしい（音声翻訳）
- 英語以外の言語が母国語の場合に、本人、保護者への細かな説明が困難になる。（通訳アプリなどで対応できないものもありました。）

相談窓口・翻訳機貸出しについて

- 本校は父母のどちらかが外国にルーツのある方、という児童だけなので、日本語での読み書き、コミュニケーションについて本人は困り感がありません。しかし、保護者との意思疎通はスムーズにいっていないので、直接話して伝わらないことは、日本人の保護者を介して伝えている状況です。文化の違いから学校行事などに疑問を持ったり参加をためらう様子が見られたりします。外国語が母語の保護者の方が母国語で相談できるところがあるといいと思います。同時に教職員からも相談できるところがあると、このようなズレが生じたときの参考意見が聞けていいと思います。
- 現在在籍している生徒達は支援を必要としていませんが、今後入学があった場合には支援や課題が明確になってくると思います。そのための窓口は知っておきたいです。

現時点では支援の必要を感じていない

- 両親の内、片方は日本人のため、特に課題はありません。
- 本校の外国につながる児童は他の児童と変わるところがないため、課題は感じていない。
- 現在の本生徒は、生まれも育ちも日本であるため、全く生活に困っている状況はない。
- 対象児童は日本語に対して、困り感は一切ない。
  日本の文化や風習に対しても、特に問題なく受け入れている。
- 本校児童は、日本語が堪能で、学習及び生活においておもって他の児童と同様に過ごしています。
- 本人の日本語の習得スピードがはやく、サポートを必要としないレベルまできている。
- 本校の該当生徒は２人とも幼少期より日本に住んでいて、日本人の親がいることから、言語に関する支援が必要な生徒は居ません。
- 現在のところ、日本語が理解できていない生徒はいない、外国人を親に持つ子どもはいないので、よく分からない。
- 今までそういった児童生徒の在籍がなかったため、特に要望等分かりません。

その他の意見

- 宮崎県内の各学校に児童生徒が在籍しているが、県教委から発表される実数と合わない面が見られた。私が所属する宮崎県人権・同和教育研究協議会でも啓発に取り組んでいる。併せて、支援に配属されている先生方の処遇等も大きな課題だと思われる。進学、就労等の配慮についても今後の課題だと考える。
- 親が外国人かどうか正確に把握することが困難である。
- 外国につながる児童生徒に限りませんが、家庭訪問を行わない学校が増えてきていますので、家庭の状況について把握しづらくなっているのではないかと思います。
- これまでの経験では、児童はすぐに打ち解けるが、保護者は、文化や生活習慣の違いを超えて打ち解けることが難しく、協力を得られる機関も少なかった。
- 幼い頃から来日している生徒は、普通に日常生活を送っているがある程度成長して来日していた場合は支援が必要になる。
- 受け入れる方は、特別な配慮などを行っているが、保護者は日本の教育や社会のルールについて理解していないことがある。日本社会での一定の知識やルール等について保護者が学ぶことも必要ではなかろうか。
- 今のところ大きな問題はおきていないのですが、把握できていないだけかもしれません。困り感を保護者が抱いているかもしれません。敏感に応じる必要があると思います。
- 現在、本校では日本語指導はほとんど必要ないが、今後は必要不可欠なものになってくると感じる。
- 海外の学校と気軽にオンラインで繋がれるような仕組ができたらと思っています。

6 把握された外国につながる児童生徒の全体状況

今回の調査で、宮崎県における外国につながる児童生徒は371人把握された。
親の国籍別にみた内訳は、**図　宮崎6-1**に示すとおりである。

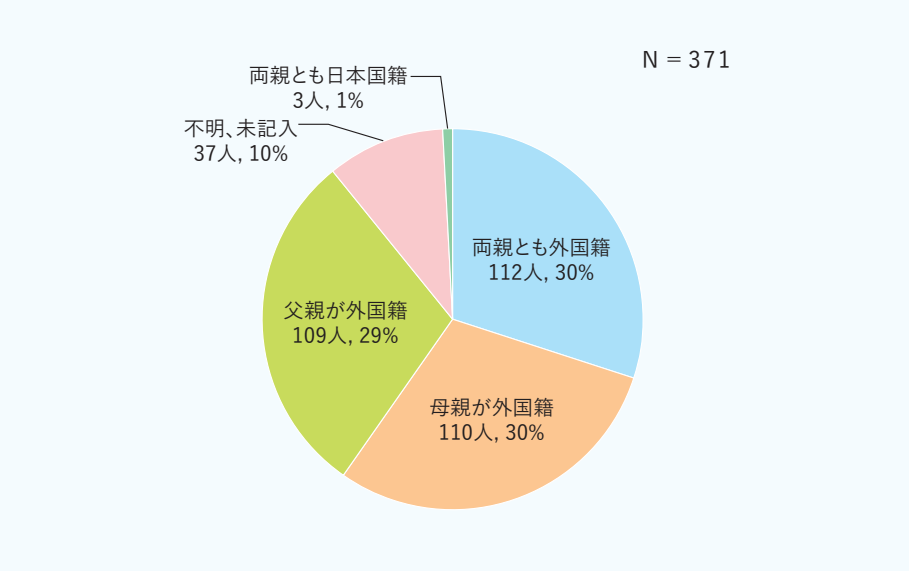


図　宮崎6-1　親の国籍別子どもの数

「両親とも外国籍」（112人）「母親が外国籍」（110人）「父親が外国籍」（109人）の子どもがほぼ同数で30%ずつを占め、不明が37人で10%であった。「両親とも日本国籍」の子どもが３人いた。

親の国籍の内訳を、小学生と中学生に分け、それぞれ「両親とも外国籍」「母親が外国籍」「父親が外国籍」「両親とも日本国籍」「不明」の一覧表にしたのが、**表　宮崎6-1**である。

表　宮崎6-1　親の国籍

	小学生	中学生
両親とも外国籍	アフガニスタン 14、中国 14、インドネシア 12、ベトナム 8、韓国 4、バングラデシュ 5、アフガニスタン＋パキスタン 3、ネパール 4、パキスタン 2、モンゴル 3、ウクライナ 3、カナダ＋ニュージーランド 2、フィリピン 2、インド 1、ドイツ 1、ブラジル 1 不明 / 記入なし 10　計 89	アフガニスタン 7、中国 3、インドネシア 2、韓国 2、カナダ 1、ネパール 1、カナダ＋ニュージーランド 1 パキスタン 2、モンゴル 1 台湾 1、ニュージーランド 1 空白 3　計 23
母親が外国籍	フィリピン 28、中国 12、インドネシア 3、韓国 3、ベトナム 2、ウルグアイ 2、エクアドル 2、アメリカ 1、イギリス 1、ドイツ 1、イタリア 1、カンボジア 1、ブラジル 1、ネパール 1、モンゴル 1、台湾 1 不明 / 記入なし 8　計 69	フィリピン 26、中国 5、イギリス 1、インドネシア 1、ネパール 1、イタリア 1、モンゴル 1、エクアドル 1、タイ 1、不明、記入なし 3　計 41
父親が外国籍	アメリカ 13、韓国 9、イギリス 5、オーストラリア 6、フランス 6、中国 4、ベトナム 4、カナダ 3、タイ 2、パキスタン 3、メキシコ 2、ニュージーランド 2、ドイツ 2、イタリア 2、フィリピン 1、ペルー 1、アルゼンチン 1、コロンビア 1、不明 / 記入なし 13、空白 3　計 83	アメリカ 4、イギリス 4、カナダ 3、ブラジル 2、韓国 1、オーストラリア 1、コロンビア 1、メキシコ 1、スコットランド 1、エジプト 1、記入なし、不明 3 空白 1　計 26
両親とも日本国籍	（現在）日本国籍　3	
不明	不明 35	不明 2

親の国籍別内訳　図　宮崎6-1を、小学生と中学生に分けて示したものが、図　宮崎6-2及び、図　宮崎6-3である。

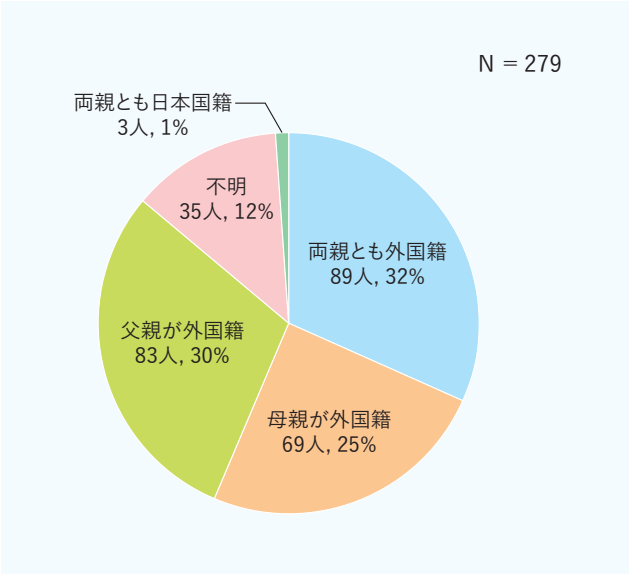


図　宮崎6-2　親の国籍（小学生）

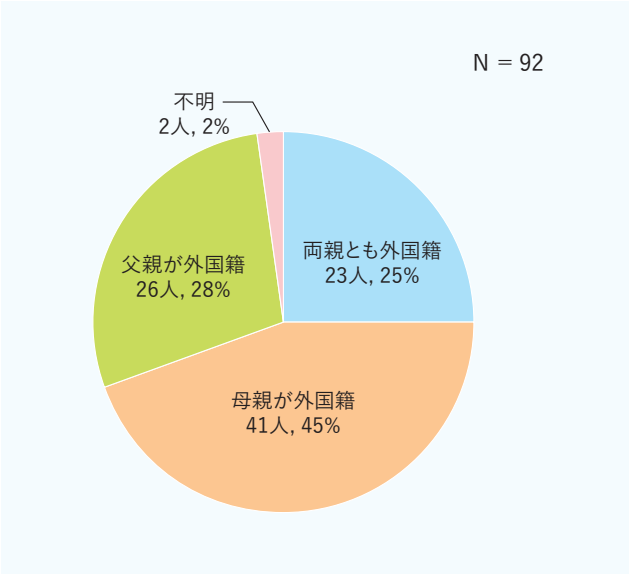


図　宮崎6-3　親の国籍（中学生）

表　宮崎6-1から分かるように、親の国籍の多様化がみられる。特に小学生の親の国籍は様々で、いろいろな地域から来日していることがわかる。両親とも外国人の国籍は、アフガニスタン、中国、インドネシアの順で多く、母親の国籍は、フィリピン、中国が多い。また、父親の国籍は、アメリカが一番多いが、突出して多い国はなく様々な国から来日していることがわかる。

図　宮崎6-2と図　宮崎6-3の小学生と中学生の親の国籍の内訳を比較すると、「母親が外国籍」の割合が、小学生は25%であったものが、中学生では45%と増えているのがわかる。母親が外国籍つまり父親が日本国籍の場合は永住の可能性が高いことが推測される。また、「両親とも外国籍」の割合が小学生では32%だが中学生では25%に減少している。これは、もともとの目的が永住ではなく、親の大学での研究が終わり帰国する、あるいは母国での進学に備えて帰国するなどの理由で中学生では減っているのかもしれない。しかし、外国人の就業目的の来日が増加しているので、今後の動向を注視しなければならない。

7 在籍学年

在籍学年別の子どもの数を、図　宮崎7-1に示す。

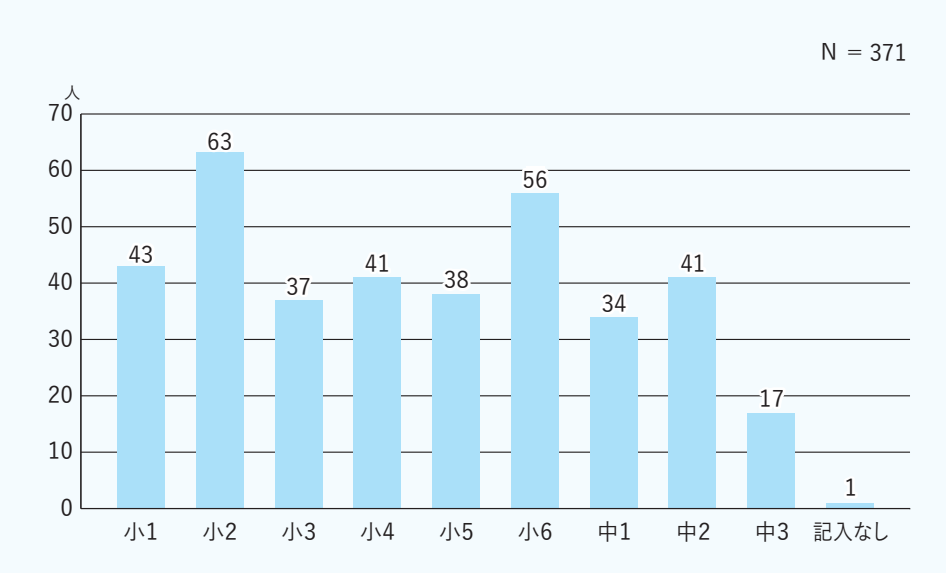


図　宮崎7-1　在籍学年別人数

今回の調査では小２と小６の人数が多いが、それぞれの学年に一定数在籍していることがわかる。中３の在籍数が急激に少なくなっているが、これが高校受検と関連するものなのかは、今回の調査だけでは判断できない。

また、在籍学年と年齢の関係を、図　宮崎7-2に示す。

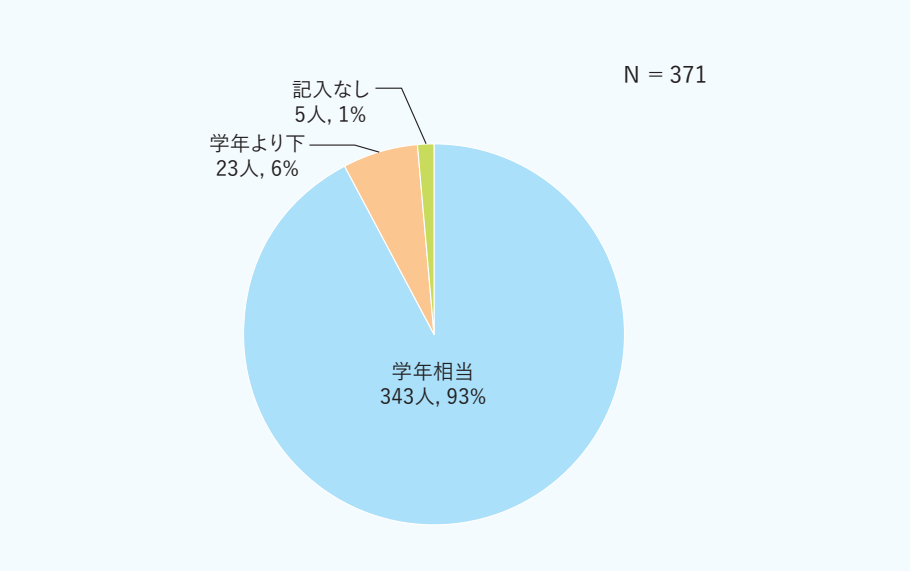


図　宮崎7-2　在籍学年と年齢の関係

学齢より下の学年に在籍している児童生徒は23人（6.2%）で、343人（92.5%）の子どもは学齢相当の学年に在籍している。多くの子どもは学齢相当の学年に在籍しているが、来日時に学年を下げるとそのまま進級していくので、様々な問題が生じることがある。特に長期滞在の子どもにとって来日時点での慎重な判断は重要である。

8 子どもの国籍・来日時期・話せる言語

子どもの国籍

子どもの国籍について尋ねた結果を、図　宮崎8-1、表　宮崎8-1に示す。

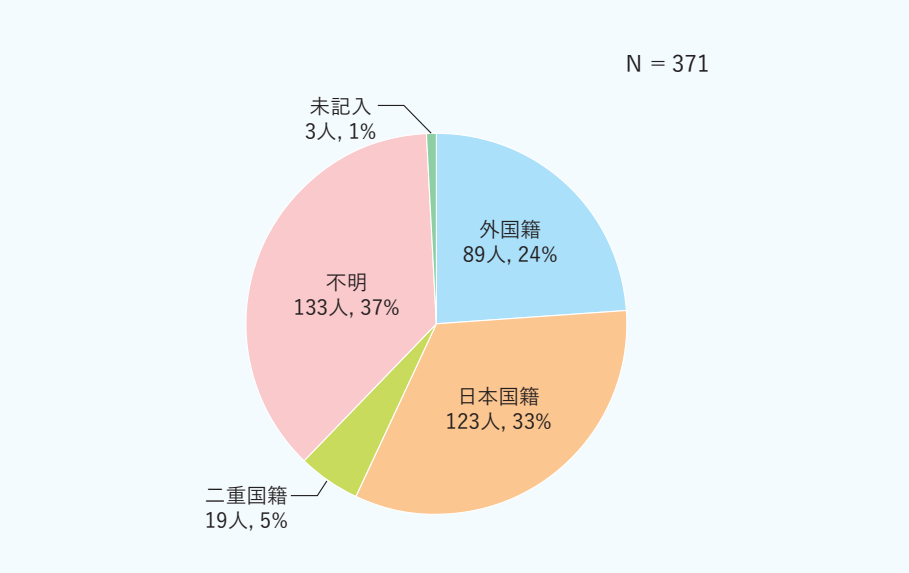


図　宮崎8-1　子どもの国籍

不明が37%と高い割合を示している。両親ともに同じ国籍の子どもに関しては国籍がはっきり分かっているが、国際結婚をした両親の場合、子どもは一定の期限まで二重国籍を有することができることもあり、子どもの家庭の詳細な状況を掴むのは難しいのであろう。日本国籍を取得し日本名を名乗ることも多いので、国籍調査は繊細な対応をしなければならない場合もある。

表　宮崎8-1　外国籍及び二重国籍の内訳

外国籍　89 人	アフガニスタン 21、インドネシア 12、中国 9、ベトナム 6、ネパール 5 フィリピン 5、バングラデシュ 5、パキスタン 4、ウクライナ 3、インド 2、 アメリカ 2、エジプト1、カナダ1、ブラジル1、モンゴル1、韓国1、台湾1、　記入なし 4、不明 5
二重国籍 19 人	• 日本＋外国籍：イギリス 2、パキスタン 2、中国 2、ドイツ 2、台湾 1、 オーストラリア 1、カナダ 1、フィリピン 1、不明 2 記入なし 1、 • 不明 3 • 2 つの外国籍 1

子どもの来日時期

子どもの来日時期について、図　宮崎8-2に示す。

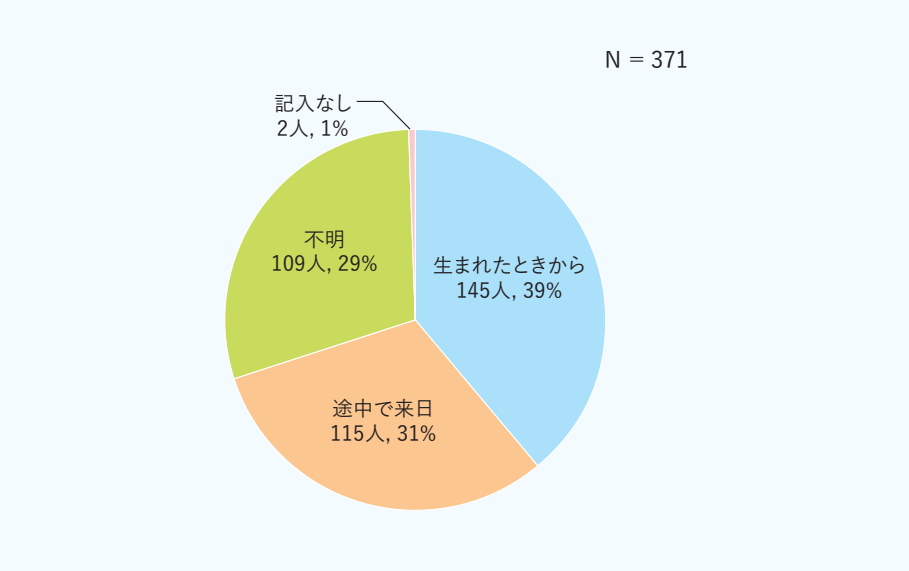


図　宮崎8-2　子どもの来日時期

「生まれた時から」が145人（39%）、「途中で来日」が115人（31%）、「不明」が109人（29%）であった。「生まれた時から」つまり日本生まれの子どもの割合が多いことから、４の図　宮崎4-1で示した「学校として必要な支援」として「不要」の割合が大きい理由となるであろう。しかし、「不明」29%は、子どもの状況が十分に把握されていないことを示している。

途中来日時期の年数別内訳を、図　宮崎8-3に示す。来日３年未満が半数近くを占めているが、１割近くは８年以上経過していることがわかる。

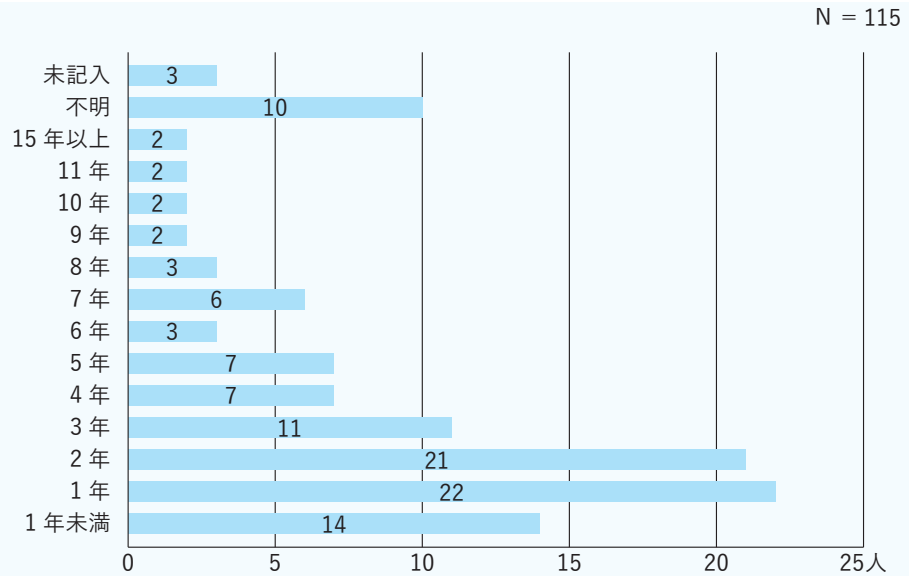


図　宮崎8-3　途中来日年数別内訳

家庭での言語、子どもの話せる言語

宮崎県では、「子どもの母語」ではなく「本人の話せる言語」として、「家庭の言語」とともに調査を行った。その結果を、図　宮崎8-4と、表　宮崎8-1に示す。

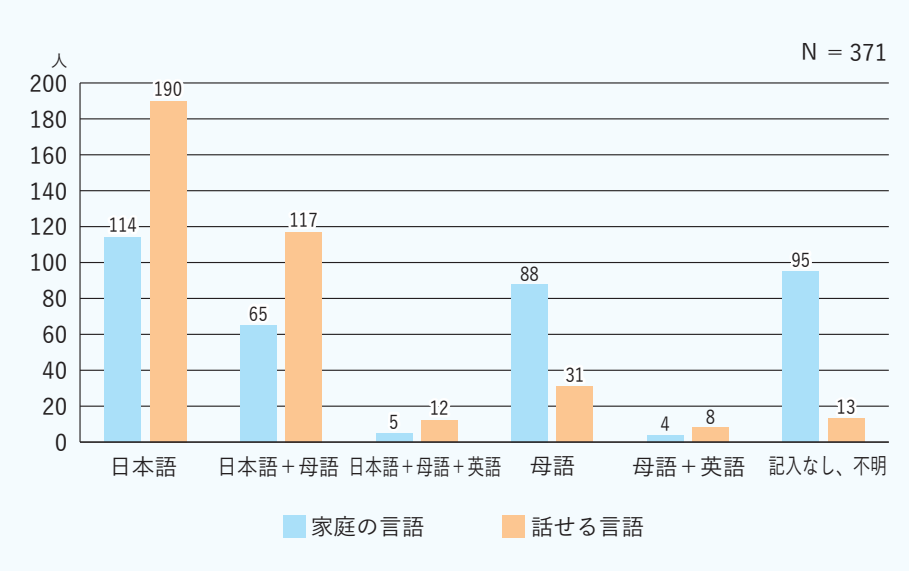


図　宮崎8-4　子どもの話せる言語と家庭言語

表　宮崎8-1　子どもの話せる言語と家庭言語の内訳

	子どもの話せる言語	家庭の言語
日本語のみ	190	114
日本語＋母語（親の言語）	日本語＋英語　46 日本語＋中国語　16 日本語＋インドネシア語　9 日本語＋韓国語　6 日本語＋スペイン語　5 日本語＋タガログ語　4 日本語＋ベトナム語　4 その他 日本語＋イタリア語／ドイツ語／ネパール語／ヒサヤ語／ポーランド語／モンゴル語／アフガニスタン語／ウルドゥー語／ペルシャ語等　計117	日本語＋英語　34 日本語＋中国語　8 日本語＋韓国語　4 日本語＋スペイン語　3 日本語＋タガログ語　3 日本語＋ベトナム語　2 その他 日本語＋イタリア語／ドイツ語／インドネシア語／ネパール語／ヒサヤ語／ポーランド語／モンゴル語／アフガニスタン語／ウルドゥー語／ペルシャ語等　計65
日本語＋母語＋英語＋α	日本語＋英語＋インドネシア語 日本語＋英語＋タガログ語 日本語＋英語＋ベトナム語 日本語＋英語＋パシュトー語 日本語＋英語＋韓国語 日本語＋英語＋フィリピノ語＋スペイン語等　計12	日本語＋英語＋タガログ語 日本語＋英語＋スペイン語 日本語＋英語＋中国語 日本語＋英語＋韓国語等　計5
母語のみ	インドネシア語・・・1 パシュトー語・・・6 ベトナム語・・・1 ネパール語・・・2 ペルシャ語・・・2 ダリー語・・・5 ウクライナ語、ウルドゥー語、ジャカルタ語、ヒンディー語等　計31	インドネシア語・・・10 パシュトー語・・・8 ベトナム語・・・8 ネパール語・・・8 ペルシャ語・・・6 ダリー語・・・5 ベンガル語、中国語、アラビア語、ウクライナ語、ウルドゥー語、ジャカルタ語、ポルトガル語、モンゴル語等　計88
母語＋英語	タガログ語＋英語、ペルシャ語＋英語、 ネパール語＋英語、ベンガル語＋英語等　計8	ネパール語＋英語 ベンガル語＋英語 フィリピノ語＋英語　計4
不明、未記入	13	95

「子どもの話せる言語」として「日本語（のみ）」が190人、「日本語と母語（親の言語）」が119人、「母語のみ」は31人であった。「日本語（のみ）」話せる子どもが、「家庭の言語が日本語」の1.7倍であること、日本語と母語が話せる子どもが、「家庭の言語」の1.8倍であること、家庭の言語は母語のみであるが、現段階で日本語が話せない子どもはその35%だけであることがわかる。

この結果から、「母語のみ」の31人と「母語と英語」の８人の子どもに対する日本語指導の必要性は最優先であることがわかるが、その他の子どもが、どの程度日本語の力があるかを知るアセスメントも必要である。

２ヵ国語が話せる子どもは、親の母語と日本語が話せるということであるが、さらに「日本語と母語と英語」「日本語と英語と両親の母語」と３ヵ国語や４ヵ国語が話せる子どもが10人いることがわかった。「話せる言語」レベルがどの程度かは不明であるが、子どもの多言語環境の素晴らしさを表している。トランスランゲージング教育の必要性を痛感するものである。

さらに、「日本語のみ」の子どもへの継承語教育の視点も必要であるかもしれない。

9 保護者面談の対応

保護者への面談をどう対応しているかを尋ねた結果が、**図　宮崎9-1**である。

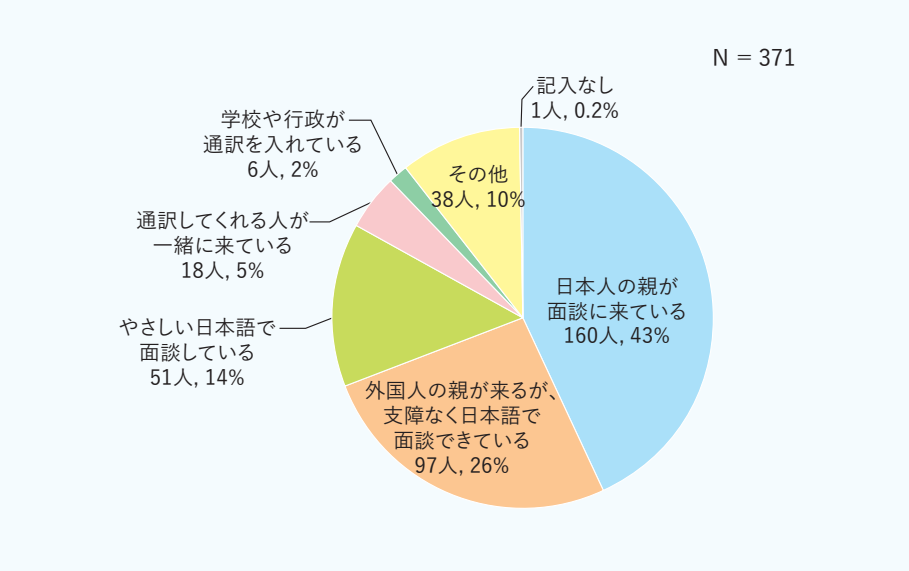


図　宮崎9-1　保護者面談をどうしているか

「日本人の親が面談に来ている」160人（43%）と「外国人の親が来るが、支障なく日本語で面談できている」97人（26%）と合わせて70%近くは、日本語を使った面談が可能で支障を感じていないという結果となった。また学校側として「やさしい日本語で面談している」51人（14%）「外国語専科教員や日本語教育指導教員や担任が英語で話す」（15人）、「翻訳機ポケトークやスマホの翻訳機能を活用している」（３人）、などの対応をしている。また、保護者側が「日本語が話せる児童生徒本人/児童生徒の兄・姉/日本に在住している叔母が通訳をする」（９人）といった対応をしているケースもある。行政の対応である「学校や行政が通訳を入れている」（６人）は２%に過ぎず、今後の体制作りの課題の一つであると考える。

10 子どもの日本語力

本調査では、子どもの日本語力を 4 つの側面から把握した。日常生活にかかわる生活言語能力については「①生活に必要な日本語を含むやりとり」の項目で、年齢に応じた学習を可能にするための教科学習言語能力については、「②書くこと」「③読むこと」「④教科の学習状況」の 3 項目を用意した。（表 2 p.5 参照）

「生活に必要な日本語を含むやりとり」はア～カの 6 段階+キその他、教科学習言語能力に関わる 3 項目は、ア～オの 5 段階で把握した。

回答はすべて複数回答可としたので、複数項目が選択された場合はその中の上位項目に分類した。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の最上位項目オはいずれも学年相当の力があることを示しており、ここにチェックされた場合は、オの段階に相当する力があるとみなしている。例えば「読むこと」で小学校 1 年生の前半の子どもでイとオに○が点いた場合は学年相当の力があるとみなし「オ」に分類する。小学 1 年から中学 3 年までの幅広い年齢を対象としているが、オが選択された場合は在籍学年相当の力があるとみなす。

以上のような分類で、各項目を整理すると、次のような結果となった。

① 生活に必要な日本語を含むやりとり

生活に必要なやりとりがどの程度できるかを示したのが、図　宮崎10-1である。

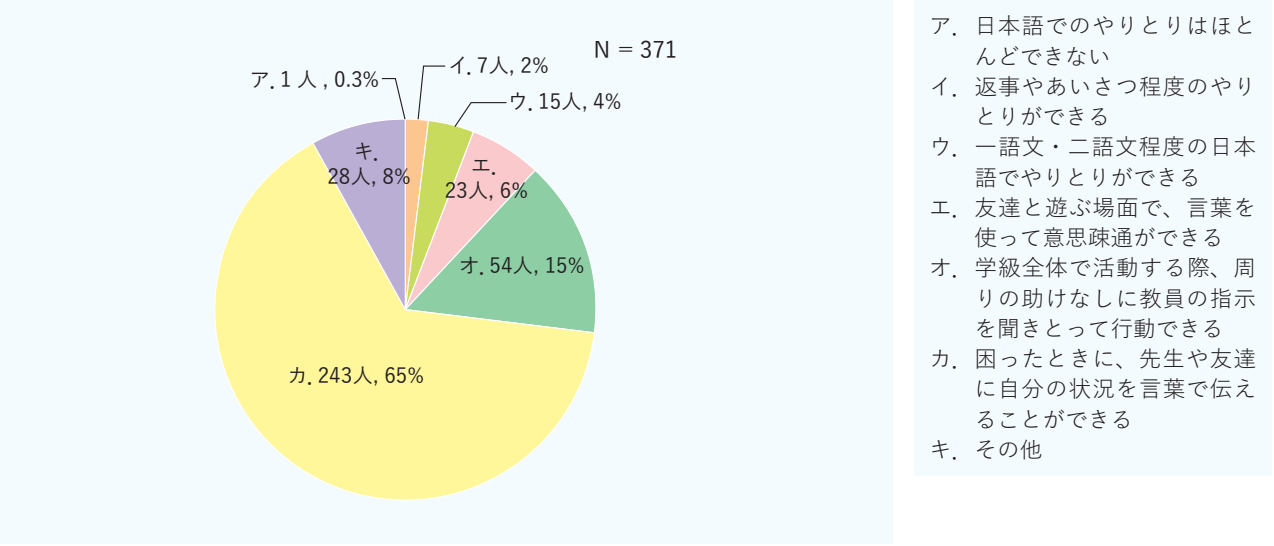


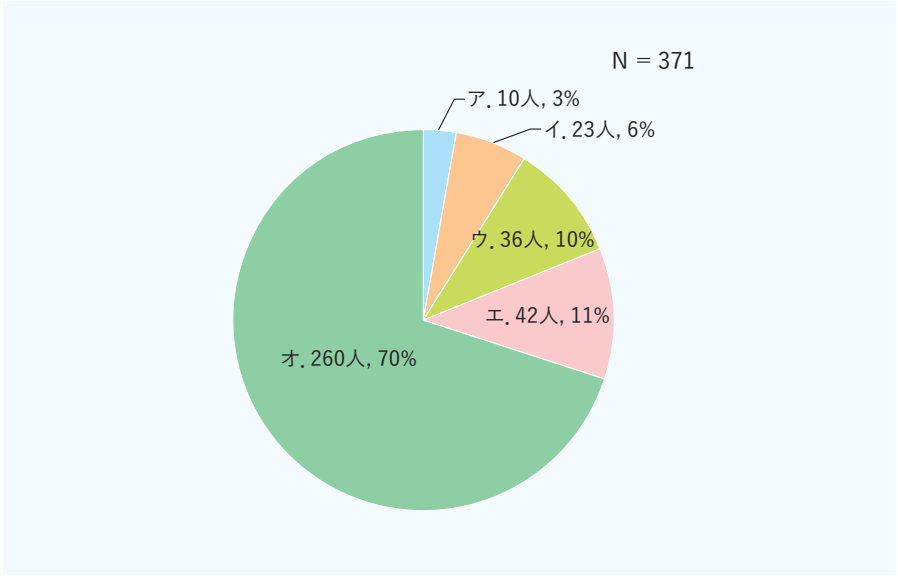
図　宮崎10-1　生活に必要な日本語を含むやりとりのレベル

生活言語能力は来日後短期間で身に付くといわれている。ここでは「カ．困った時に先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」にチェックの入った243人（65%）の子ども、及び「キ．その他」の記述で、カの内容以上に「問題ない/全く問題ない」「日本語がとても堪能」「日本語で生活してる」「日本人と同じ」「何も問題なく寧ろよくできる」といった回答があった（「ある程度理解できる」の 1 人を引いた）24人（６%）も含めて、267人（72%）の子どもに関しては、概ね困ることなく学校生活を送っていると考えられる。

ここでは、「カ．　困った時に先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」にチェックされていないア～オの106人（28.5%）の子どもが学校生活を送るうえで何らかの困難を抱えていると考えられる。

② 書くこと

「書くこと」についてレベル別に割合を示したのが、図　宮崎10-2である。



ア．書くことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある
ウ．一、二文程度のやさしい短文を書くことができる
エ．日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる
オ．学年相当のレベルで書くことができる

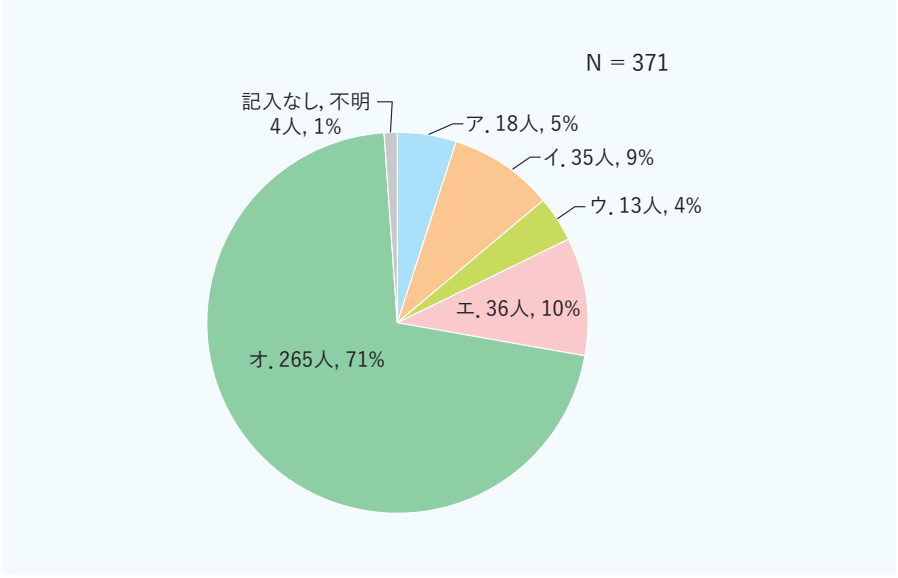
図　宮崎10-2　書くことについてのレベル

教科学習言語能力が身に付くのは時間を要すると一般的には言われている。今回の調査では、前述した、「①生活に必要な日本語を含むやりとり」で最上位レベルを満たすことができている子どもの数が267人であった。そして、「オ．学年相当のレベルで書くことができる」と判断された数が260人（70%）ということで、今回の調査においては、大きな違いがなかったのが注目される。

しかし、特に書く力は 4 技能の中でも最後まで身に付かないといわれているので、「エ.日記程度の簡単な文章をある程度まとまった長さで書くことができる」レベルは「オ」のレベルと格差があることから、学年相当に至っていないア～エの段階、学年相当の書く力がまだ不十分だと判断された111人（およそ30%）の子どもに対しては何らかの支援が必要であると考えられる。

③ 読むこと

「読むこと」についてレベル別の割合を示したのが、図　宮崎10-3である。



ア．読むことはほとんどできない
イ．ひらがな・カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる
ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる
エ．支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
記入なし、不明

図　宮崎10-3　読むことについてのレベル

「読むこと」については「書くこと」同様の回答が得られた。「オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる」子どもの数は265人（71%）で、「書くこと」が学年相当あると評価された子どもの数とほぼ同数であることがわかる。

しかしながら、「ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる」からは、実際にどの程度理解しているのかを判断するには、子どもに向き合って評価する必要があるので、「どこまで理解できているか不明」という回答があったように、判断も慎重にしなければならないことがわかる。これは、アセスメントが必要な部分であると考える。

④ 教科の学習状況

「教科の学習状況」についてレベル別の割合を示したのが、**図　宮崎10-4**である。

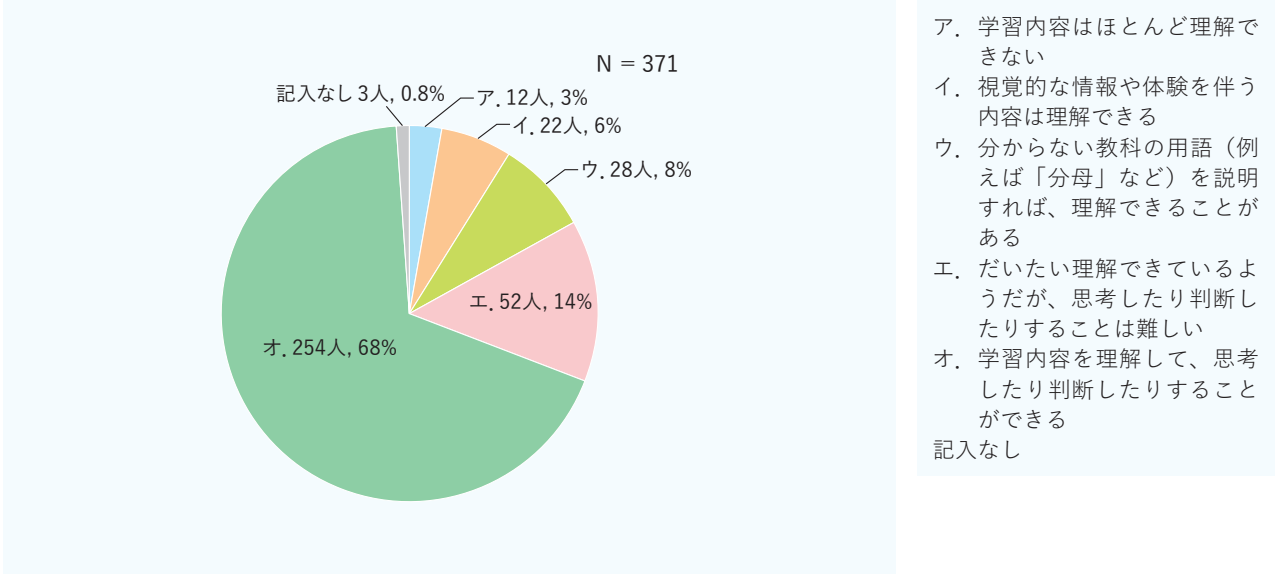


図　宮崎10-4　教科の学習状況のレベル

「教科の学習状況」については、「オ．学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」子どもは254人（68%）で、前述した②「オ．学年相当レベルで書くことができる」267人、③「オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる」265人よりも、若干低い結果となった。教科内容を理解した上で「思考・判断・表現」をするという学習活動につなげていくのは、更にハードルが上がることがわかる。

⑤ 来日時期と教科の学習状況

図　宮崎8-2で示した子どもの来日時期、「日本生まれ」と「途中来日」を、さらに１年未満～11年以上と12に分類し、教科の学習状況との関係を示したのが、**表　宮崎10-1**と、**図　宮崎10-5**である。

表　宮崎10-1　来日時期と教科の学習状況（人数）

	日本生まれ	途中来日												不明記入なし
		1年未満	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	10年	11年以上	不明	
ア	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
イ	5	6	2	3	4	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
ウ	4	3	6	2	1	1	2	0	1	0	0	0	2	4	2
エ	17	0	6	9	1	2	1	1	1	0	0	0	0	1	12
オ	121	2	4	4	5	3	4	2	3	3	2	2	2	7	89
不明	1					1									1
合計	149	12	20	21	11	7	7	3	7	3	2	2	4	15	109

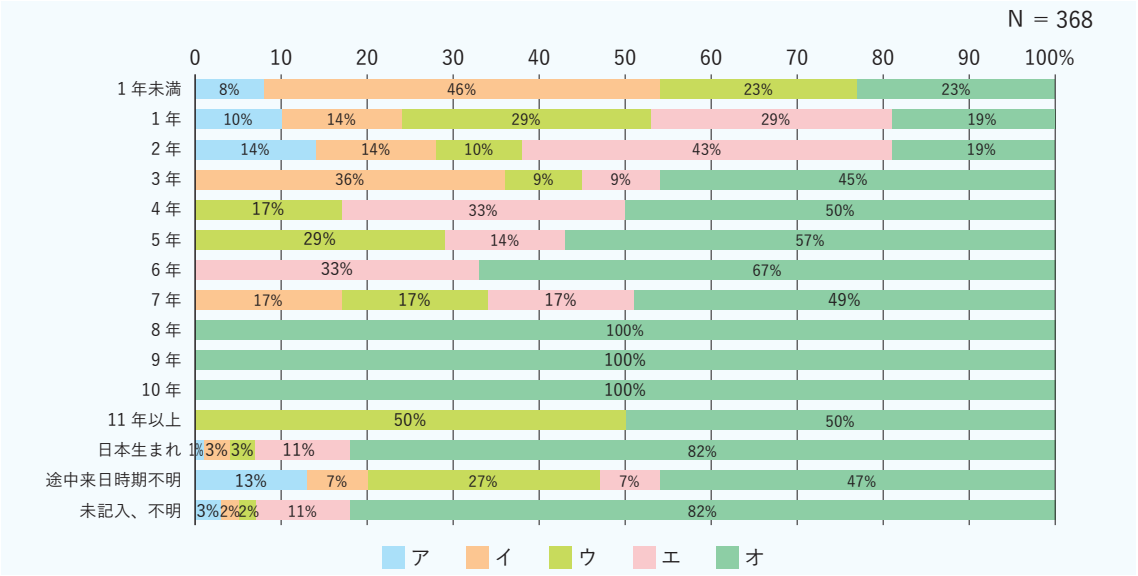


図　宮崎10-5　来日時期と教科の学習状況

来日年数別のグラフは母数が少ないので、正確な判断はできないが、ある程度の傾向を見ることができる。

来日１年未満の子どもは、ア・イ・ウのレベルが77%を占めて、日本語指導が必要であることがわかる。今回の調査では、家庭で日本語学習をしていたというオの子どもも含まれていたのでア～ウの割合が、全く日本語ゼロの子どもばかりの場合と違っている。日本語指導をスタートする際も、個々の子どもの背景や生活・学習の状況等多角的に把握し、個別の指導計画を立てる必要がある。

１～２年経過するとウ・エの段階に進む割合が増え、年数を経るごとにオの段階が増加している。

しかし、同時に４～７年経過した子どもも、40～30%の子どもが学年相当の教科学習の力がついていないことに注意を払わなければならない。小学校低学年の頃には在籍学級の学習内容が理解できていても、中学年・高学年と学年が上がるに従って、抽象的な語彙が増え、教科学習言語能力が十分備わっていない子どもにとっては認知的負担が大きく、この時期になって困難が生じてくる場合もある。

また、小学校高学年以降に来日する子どもは、特に母国での学習経験や認知発達を見極めながら、指導する必要がある。一般的に教科学習言語能力の習得までには５～７年かかるといわれるが、それ以上に子どもの母国での学習経験や家庭環境、さらには日本での支援の在り方によって違ってくる。いずれの子どもも個々の認知発達を見極めながら、長期的な視野に立った継続的な日本語支援が重要である。

来日11年以上の４人の中には、今年度から宮崎市に開校された夜間中学校の生徒がいる。これまで学齢期を過ぎて来日した子どもに対し、中学校には編入できない、高校受験はハードルが高く入学ができない等

で教育を受ける機会がないまま年数が経ったという外国人がいる。夜間中学校は子どもだけでなく大人も入学が可能で、日本語指導も充実しているので、ウのような生徒へのライフコースを見据えたキャリア教育や市民性教育の場として期待したい。

また、日本生まれの子どもについても、子どもの特性や家庭言語等の問題などで、ア～エの段階が合わせて27人（18%）いることも注意しなければならない。日本生まれで日常生活でのコミュニケーションには問題ない子どもの中にも、思考・判断・表現を支える包括的なことばの力が不十分なため教科学習に支障をきたしている可能性があるので、注意が必要である。

11 本人への指導や家庭との連携においての課題

「本人への指導上の課題」や「家庭との連携においての課題」について自由記述で尋ねた。本人への指導と家庭との連携等複合する課題を「複合的な課題」とし、「その他」も設けて以下に記載する。

なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

本人への指導上の課題

- 学習面がとてもきびしい。
- 日本語の読み書きはできないが、写すことはできる。文章題での対応が難しい。算数の計算はできる。
- 日本語が理解できない
- 日本語をどこまで理解できているかは図りきれない。
- 本当に理解できているかどうかが怪しいときがある。（言葉の意味が分かっていないとき）
- 日本語のニュアンス的なものが伝わりにくい時もあるが、本人がきちんと聞きに来るので平易な言葉に置き換えて説明すれば理解できている。
- 微妙なニュアンスが通じていないかもしれないこと
- 日本語の読み書きですが、まだひらがなが全て読める状態ではないですが、読めるひらがなであれば、それを読んで意味をとらえることができます。
- 難しい言葉は意味を理解できないことがあるので支援が必要。
- サ行の発音がはっきりしないことで、相談してこられた。発音の練習の仕方を紹介してもらった。
- 学校での学習内容の理解ができていない。日本語指導の先生が週10時間程度ついてくださるが、該当学年の学習は十分できず、担任も個別につくことができない。工作や手遊びんする時間が多く、学びが保障されていない。
- 本人への指導については、日本語を読む、書くことについて課題がある。読む時には誰かと一緒に読む必要があり、１人で読むときには、意味を理解しているわけではなく、１文字１文字を発音している。書く時には母音を書かない癖のようなものがある。例えば「とうふ」を「とふ」のように書いている。
- 漢字の読み書きが苦手である。ひらがなも、促音、濁音、撥音、拗音などは苦手である。
- 漢字の学習は１年生程度までしか取り組んでいないので、５年生の学習は難しい。
- 漢字に弱い
- 難しい日本語（漢字等）が理解できず、テスト等で答えられない。
- 学習内容の理解は教科によって差が大きい。
  国語…文章の内容を授業中に理解するのは厳しい。
  英語…まったく支援なしで大丈夫。
  数学…文章問題のときは、意味さえ分かれば解く力はある。
  ひらがなで読めても、語彙力がまだついていないので理解するのに時間がかかっている。
- 教科の学習状況については、教科や内容にもよる。
- 学習内容が理解できる教科とそうでない教科がある。国語、社会、理科については、日本の社会や生活、文化等についての基礎的理解が必要であり、専門的学習用語も多いため、通訳等のサポートを受けても理解が困難である。
- 教科の用語（特に漢字）の理解に難しさを感じている様子が見られる。順序立てて話すことが苦手で、自分の思いを伝えきれない事がある。
- 本人は学力はあるが、気持ちのコントロールができなかったり、学習や何か課題を取り組む際、異常に怠惰傾向を示すことが多い。
- キャリア教育や中学校への接続を意識した基礎基本の定着（読み・書き・計算等の基礎をある程度学ばせて進学させたいが、すべては難しい状況）
- 集中力が続かない。学年相当の学力が身についていない。ひらがなの習得が遅く、数字や四則計算などもなかなか定着しない。
- 提出物が遅いが、催促すれば持ってくる。

- 本人がマイペースなので、学習面での個別の支援が必要である。
- 生徒指導上の問題があったときに、禁止したり約束したりすることはできても、理由や状況を話すことができず、詳しい事実が分からない。
- 自己主張が強い。そのため周りとトラブルになりがちである。
- 善悪の判断が難しい場合がある。

本人への指導については、日本語の習得がなかなか進まないといった課題の中で、ひらがな・漢字の習得、発音、語彙の理解などの初期段階の問題、読み・書き・教科学習での困難さ、また教師の立場で子どもがどの程度内容を理解しているかが把握しにくいといった課題がある。

子どもの日本語力を十分把握されている場合と、把握が困難な場合とが見られる。アセスメントの必要性があると考える。

さらには、子どもの精神的な部分で、学習が継続できない、学校生活でのトラブルなどの問題が起こると指摘されている。

家庭との連携に関する課題

- 保護者とのコミュニケーションが取れない。
- 保護者は日本語が全く通じないので、意思疎通がとても困難である。
- 家庭との連携（電話）の際に、母が日本語が理解できず困っておられる。
- 日本語が理解できない保護者とのコミュニケーション（翻訳機では不十分）
- 家庭との連携はとれない。
- 連絡やお願い等日本語が理解できない保護者とのコミュニケーション（翻訳機では不十分）
- 学級通信はルビをつけているが、母親は意味をとらえるのがむつかしいとのこと。父親が対応することが多いが、母親に伝わっていないことが多い。（母は、ひらがなは読めるとのこと）
- 学級通信等、学校からの配布物を確認・把握されているか（その把握）
- 学級通信や学年通信で準備物などお願いをしているが、それだけでは具体的に理解が難しいため、個別の連絡をする必要がある。
- ほとんど母親が対応しているので、今のところ課題はない。父親へは、母親が伝えている。
- 母親とのやりとりが日本語では難しく、電話や学級懇談等で戸惑っている様子が見られた。
- 提出物の依頼等の連絡が伝わらないことがある。
- 書類を書いてもらうことが難しい。
- 保護者の宿題等の見届けのサインや文書での連絡事項等の確認ができない。
- 家庭学習の見届けをしてもらえない。
- 参観日の連絡が入っていない。書類提出等が遅れる。生活表のサインがない。
- 父親が長期に不在なことが多く、母親も働いているため、連絡がつながらない期間がある。
- 外国籍に関わらず、保護者の方がお忙しそうで、子どもたちの学校の準備や宿題の見届け、放課後の過ごし方などに手が回っていないように感じる。
- 父との連絡は、英語で行っている。母とはコミュニケーションがむつかしい。
- 本人については、学習面、生活面共に大きな問題はない。父母共に外国籍で、父は日本語が通じるが、母はまだ十分ではないということである。そのため、学校の準備物などは、高学年になったこともあり、本人が気をつけながら、そろえてくる。家庭訪問の際、父とは話せたが、母は片言の日本語という感じであった。保護者面談はまだ実施していないため、不明であるが、父親であれば通じるのではないかと考える。
- 母親への支援が必要である。担任に文書や連絡の内容がよく分からないと伝えている。
- 母親は、日本語で書かれたプリントなどの理解は難しいため、父親もしくは本人にしっかりと伝える必要がある。
- 母親が漢字が読めないため、学級通信や文書等でのやりとりに困難さがある。父親は理解しているものの、母親はわかっていないという状況がある。
- 保護者が母国語しか話せなく、学校との意思疎通がむずかしい。ボランティアを間にいれたり、生徒が英語が話せるため、英語⇔母語でやりとりをする。その場合、本当に伝わっているか不安である。
- 家庭も中々連絡が来ない、つながらないことがあるが、両親二人とも学校の教育活動には理解を示して下さっている。
- 宿題等が提出されないことがあり、日本語サポーターの先生に、保護者にメールでお願いしていただいているが、なかなか徹底できないことがある。
- 電話での連絡等は意思疎通が難しいこともある。対面しての会話はある程度できるが、文化の違いもあるため丁寧に説明している。
- 家庭との連携については、連絡帳や、手紙を通した関わりを続けている。

- 家庭への連絡は、支援員の方に英訳してもらったり電話や直接説明したりしてもらっている。
- 家庭は日本語が伝わらないため、通訳をして下さる方に間に入っていただいている。
- 保護者への連絡は日本語サポーターを通して連絡帳で行っている。
- 母親と連絡をとる際、メールで連絡をとる場合には、ひらがなを使って送信するようにしている。
- 家庭環境が複雑なため、連携がとりづらい。
- 母子家庭で、母親の仕事が多忙のため、連絡がとりにくい。

保護者とコミュニケーションがうまく取れないといった課題が多くみられた。学級通信が読めず行事連絡が上手くいかない、意思疎通が難しい、連絡が取れない（取りづらい）など、学校側が保護者対応で苦慮する場面が多い。日本語教育サポーターに頼んでいるケースもあるが、日本語指導と通訳を分けるような行政のサポートシステム作りが必要だと考える。

複合的な課題

- 学校、本人、保護者とのコミュニケーションを積極的に行うことが大切である。
- 本人の困り感と保護者の対応に相違があること
- 保護者の願いは「支援をしないでほしい」とのものであるが、本人たちは教科の内容が分からずついていけなかったり、日本のテスト形式に困惑したりしている。評価も難しく、私たち職員ができる支援はどんなものがあるか模索しているところである。
- 両親が学校のことにあまり関心がなく、本人も学習への意欲が低い。そのため、家庭学習をしないことが多く、学習内容が身に付いていない。
- 日常で困ることはないが、学習での困り感はある状況なので、それが何が原因というのが明確ではない。面談（進路）には両親来られており、両親は本人が勉強しないということで、「あとは自分が勉強に向かうだけだ」という話をしてくださった。
- 異文化への柔軟な対応（宗教上に関する学校行事の対応や生活習慣等）
- 異文化への柔軟な対応（学校行事等での女性への宗教的な部分）
- 文化の違いからか、集団行動ができず、指導すると反抗的な態度になることが少なくない。
- 文化面、宗教面での生活様式が違うので、どこまで指導をしてよいか、日本式の指導をあてはめてよいのか迷っている。
- 宗教的なことで行事等により参加が難しいといわれることがあるようだが、両親ともに理解があり、きちんと説明して目的を変えれば今のところ参加できている。
- 不登校傾向であるため、教科の学習状況は該当するものがない。母子分離不安による不登校傾向である。家庭でできる限り学習を進めているが、系統立てた学習ではなく、本人の興味・関心に沿った学習をしているため偏りがある。
- 不登校傾向があり、週に数回は休む
  遅刻・早退が多く、終日学校で過ごすことはない
- 特別支援の生徒なので、日本語の理解度か、そうではないのかの判断が難しい。
- 理解が著しくない時に、その理由が日本語能力によるものなのか、本人の特性から生じているものなのか判断が難しい時がある。
- 軽度知的障害の診断があり、言語の理解、学習内容の理解に課題がある。家庭での言語環境が影響しているかどうかは判断できない。

複合的な課題としては、子どもへの教育に関して家庭と連携が取れないなどがある。また異文化理解や宗教に関わる課題、学習障害など日本語指導だけではない子どもの特性の問題などが挙げられる。

その他

- 家庭への連絡は全て日本語サポーターにしてもらっているが、急な対応やサポーター不在の時に連絡ができない。
- 日本語にしかない文化・伝統や行事、検査等の説明が難しかった。（PTA、検尿など）
- 文化面、宗教面での生活様式が違うので、どこまで指導をしてよいか、日本式の指導をあてはめてよいのか迷っている。
- 一時的、金銭面で苦労していたことがある。
- 個別指導にかける時間がとれない。
- 指導体制・支援体制の拡充（マンパワー不足）　2
- 学習支援、日本語支援が必要だと考える。
- 保護者への行政等の支援　2
- ホームスクールで対応している。

ここでは、子どもの指導に関する課題と家庭との連携に関する課題について記述を求めたが、指導体制や支援体制の拡充を求める声が挙がっていた。学校の対応に関する相談窓口の設置や、保護者への行政からのサポートも必要である。

12 子どもの日本語力と支援の状況

① 支援対象人数

外国につながる子どもの中で、日本語指導の有無を調査した結果が、**図　宮崎12-1**である。

本調査において支援を受けている子どもは69人で、全体の19%となっている。

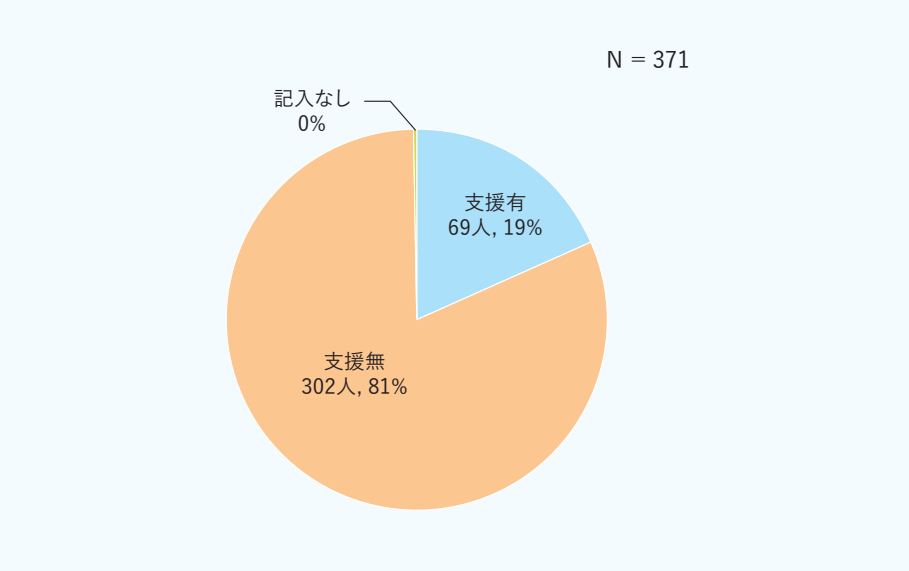
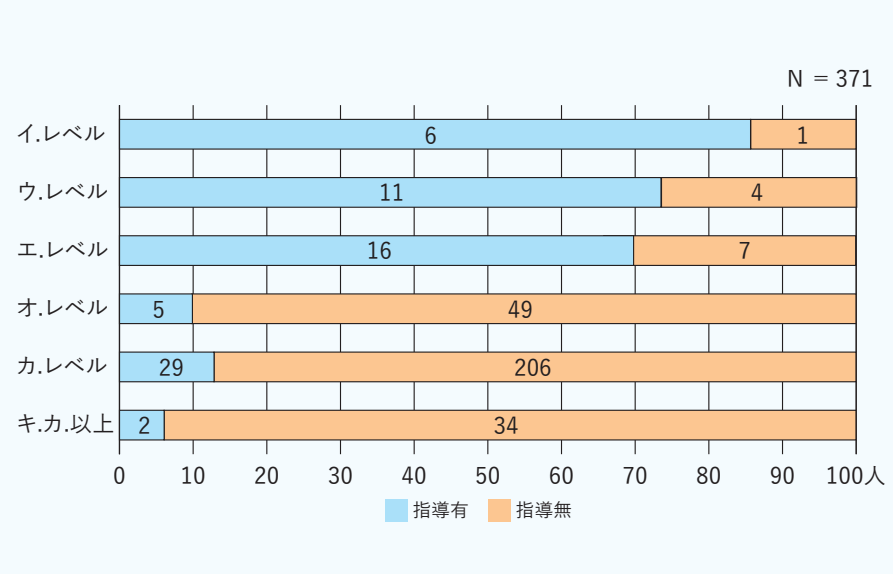


図　宮崎12-1　支援の有無

日本語教育指導教員や日本語教育サポーターなどから日本語指導を受けている子どもの数は今回の調査回答の中では69人で、割合は19%となる。今年度日本語指導を受けている子どもの実数より少ないので、今回残念ながら回答のなかった20%弱の学校でも日本語指導が行われていると考えられる。

② 日本語のレベルと支援状況

どのような日本語レベルの子どもに日本語指導の配置がなされているのかを日常会話レベルで調査した結果が、**図　宮崎12-2**である。今回の調査では、「ア．日本語でのやりとりはほとんどできない」子どもがその時点で存在しなかったので、イ～キの子どもの指導の有無を表した。



ア．日本語でのやりとりがほとんどできない
イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる
ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる
エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる
オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる
カ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる
キ．その他（　　）

図　宮崎12-2　日常会話レベル別　指導の有無

「イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる」に支援がない理由として、「日本語指導の先生がついていない」、「ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる」に支援のない理由は、「学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから」や「学習に困難を抱えているが日本語力の問題ではないから」などの回答もあった。しかし、学校側としては必要だと感じているが、「要請したが人材不足で受けていない」「支援員などの配置がない」「3、4年生時はついていたが５年生から日本語指導が外れているため」等、指導する人材不足が原因となっているケースも多い。

「キ．その他」の回答としては、「日本語がとても堪能」「全く問題ない」「何も問題ない寧ろよくできる」「普通にやりとりができる」「問題なし」「全く困っていない」「日常生活における支障はなし」「日本人並みというか、日本人と同じ」「日本語で生活している」「学年相当のレベルで対応できる」「何も問題なく、日本語でやりとりできる」「不自由なく生活している」と、日本語の力が十分あることから、支援が必要ないと判断されているケースが多い。

さらに、教科学習につながる日本語力のレベル別にどの程度日本語指導の配置がなされているのかを調査した結果が、**表　宮崎12-1**である。日本語力はアが低く、オは学年相当である。

表　宮崎12-1　「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の各レベルと支援　N=69

		ア	イ	ウ	エ	オ
書くこと	レベル	10	23	36	42	260
	支援あり	5	18	24	12	10
	支援割合	50%	78%	67%	29%	4%
読むこと	レベル	18	35	13	36	265
	支援あり	10	30	3	17	8
	支援割合	56%	86%	23%	47%	3%
教科学習	レベル	12	22	28	52	254
	支援あり	8	11	19	20	11
	支援割合	67%	50%	68%	38%	4%

全体をみると、「ア」「イ」は日本語指導が必要な子どもであるにもかかわらず、「書く力、読む力」において「ア」は半数しか支援がされていないという現状が明らかになった。今年度から３地区に「日本語教育指導教員」が配置され、拠点校として整備されたものの、地域によっては日本語サポーターの不足が問題となっていることも影響しているだろう。その反面、「オ」は学年相当の力があるという判断だが、割合はわずかではあるものの支援が継続している子どもが存在する。個々に合わせた指導がされている可能性もあるが、市町村による支援の格差があるのではないかと考えられる。

③ 市町村別の支援の状況

市町村別に支援の状況をみるため、「書くこと」のレベルと支援の有無を学校の設置者別に集計した。市町村は、外国につながる子どもの在籍数の多い順に並べ、記号で示したものが、**表　宮崎12-2**である。

表　宮崎12-2　市町村別にみる「書くこと」のレベルと支援の有無

設置者（市町村）	外国につながる児童生徒数	「書くこと」のレベル					ア～エの合計	ア～エの占める割合	支援有の人数	ア～エの支援人数	ア～エの支援割合
		ア	イ	ウ	エ	オ 学年相当					
A市	155	4	4	15	19	113	42	27.1%	23	20	47.6%
A市（夜間）	3	0	2	1	0	0	3	100%	3	3	100%
B市	83	4	12	10	6	51	32	38.6%	22	20	62.5%
C市	31	2	2	1	0	26	5	16.1%	4	2	40.%
D市	17	0	0	1	2	14	3	17.6%	3	3	100%
E市	13	0	1	1	2	9	4	30.8%	1	1	25%
F市	12	0	0	0	5	7	5	41.7%	2	2	40%
G市	11	0	2	5	2	2	9	81.8%	6	6	66.7%
H市	9	0	0	0	0	9	0	0%	0	0	
I町	8	0	0	0	1	7	1	8.3%	0	0	0%
J町	4	0	0	0	1	3	1	8.3%	2	1	100%
K町	4	0	0	0	0	4	0	0%	0	0	
L市	3	0	0	0	0	3	0	0%	0	0	
M町	3	0	0	1	0	2	1	8.3%	1	1	100%
N町	3	0	0	0	3	1	0	0%	0	0	
O村	3	0	0	0	0	3	0	0%	0	0	
P町	2	0	0	0	1	1	1	8.3%	0	0	0%
Q町	2	0	0	0	0	2	0	0%	2	0	
R町	2	0	0	1	0	1	1	8.3%	0	0	0%
S町	2	0	0	0	1	1	1	8.3%	0	0	0%
T町	1	0	0	0	0	1	0	0%	0	0	
合計	371	10	23	36	43	260	109	19.2%	69	59	48.7%

日本語教育指導教員の在籍する拠点校のあるA・B・Cの３市においては、日本語指導が必要な子どもの数も多く、特別の教育課程として日本語指導がされているものの、まだ指導が必要なすべての子どもに行き届いていない状況が明らかである。また、他の市町村においては、日本語指導が必要な子どもの数は少ない中で、支援が充実しているところもあれば支援がなされていないなど、日本語支援者配置にはばらつきがあることがわかる。学校側から日本語指導者派遣の要請をしたものの、人材不足で配置ができないという回答もみられた。全ての市町村において日本語指導が必要な子どもに日本語指導ができる体制作りをすることは今後の重要な課題である。

④ 支援時間

日本語指導を受けている子どもが、一週間に何時間日本語指導を受けているかの調査結果を、**図　宮崎12-3**にまとめた。

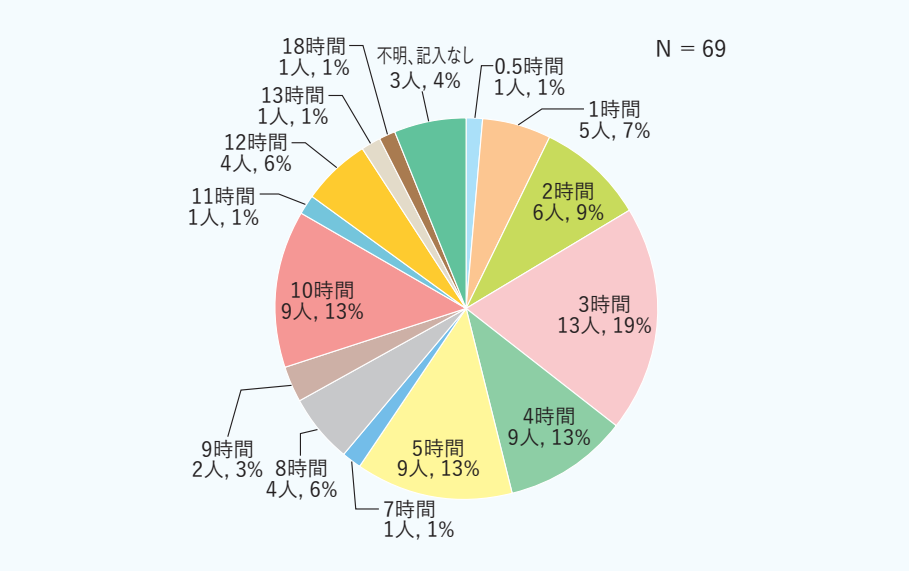


図　宮崎12-3　指導時間

週における指導時間にはばらつきがある。週に３～５時間の指導時間の割合が高く全体の45%を占める。また、10時間を超える指導も23%あり、全体を平均すると週に5.7時間となる。

指導時間のばらつきが、支援の必要度によるものかどうかを見るために、次の分析を行った。

まず、支援の必要度について簡易な形で数値化を試みた。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のそれぞれについて、アを４点、イを３点、ウを２点、エを１点、オを０点として、その合計点（12点～０点）を支援の必要度を示す値とした。最大値12が最も支援度が高く、０に近いほど支援の必要度が低い。その上で、支援時間の関係を表にしたのが、**表　宮崎12-3**である。

表　宮崎12-3　支援の必要度

支援の必要度	支援あり	支援なし	支援有の個々の時間数 h/週	支援時間数の平均h/週	備考
12	3	2	3～8時間	5.5時間	不明1、平均は2人分
11	3	2	3～10時間	7時間	
10	6	3	5～12時間	8.7時間	
9	5	2	2～11時間	5時間	
8	8	3	3～13時間	6.7時間	
7	9	3	1～10時間	5.3時間	
6	5	3	0.5～8時間	3.7時間	
5	5	2	2～18時間	5.8時間	
4	7	4	3～18時間	6.8時間	不明1平均は6人分
3	5	10	2～9時間	4.2時間	
2	4	12	1～5時間	3.3時間	
1	3	25	2～3時間	2.5時間	不明1平均は2人分
0	6	227	1～12時間	6.5時間	不明2平均は4人分
不明		3			
合計	69	301			

この表から分かるように、支援の必要度が必ずしも支援時間の長さと相関関係がないことがわかる。現在宮崎県においては、支援の段階（初期指導や教科指導の時期）や子どもの日本語力のレベルに応じた支援時間が設定されていないので、日本語指導者の有無や市町村の支援状況等で、大きな違いがみられる。支援の必要度０の２人の12時間については、小学校１年生ということで、学年が上がった際に困らないように十分な支援時間を確保している可能性がある。

⑤ 支援担当者の種別

支援担当者の種別をまとめたのが、**図　宮崎12-4**である。

現在宮崎県には、中部・北部・南部の３地区の教育事務所管内にそれぞれ拠点校が１校あり、そこに「日本語教育指導教員」が今年度から配置された。また各地区には「日本語教育サポーター（日本語支援員）」を、各市町村の教育委員会から日本語指導が必要な学校に派遣されるようになっている。

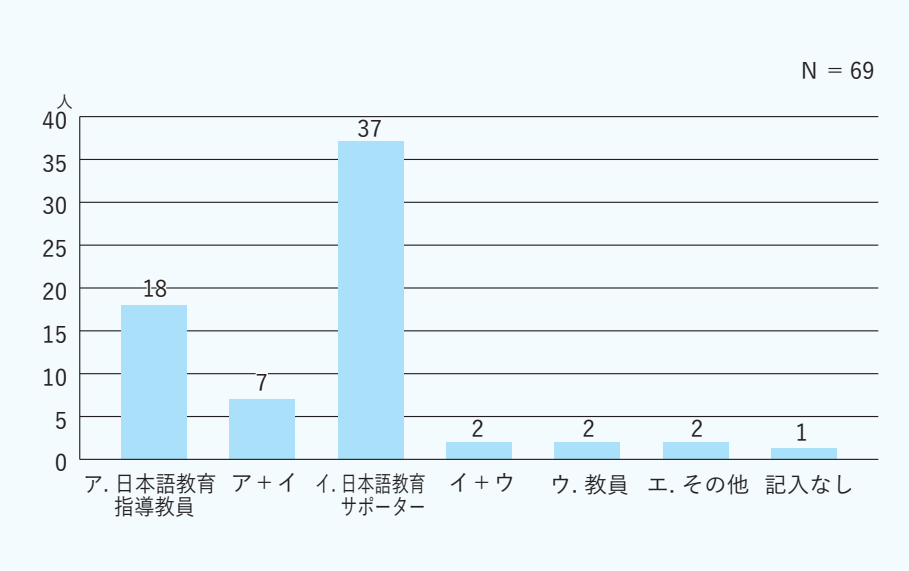


図　宮崎12-4　支援担当者

「日本語教育指導教員」が担当している子どもは18人、「日本語指導担当教員と日本語教育サポーター」が連携して指導をしている子どもは７人、「日本語教育サポーター」のみが支援を行っている子どもが37人と、日本語教育指導教員と日本語教育サポーターが、ほとんどの日本語指導が必要な子どもの日本語指導に携わっていることがわかる。文科省によると子ども18人に１人の日本語指導担当教員が配置されることになっているが、散在地域では、地域の中に散在する子どもの日本語指導には、日本語教育サポーターの存在が欠かせない。

支援が入っている場合の担当者の種別についてまとめたのが、**表　宮崎12-4**である。市町村に分けて分類した。

表　宮崎12-4　支援が入っている場合の担当者　　N=69　（複数回答有）

	支援対象者数	ア．日本語教育指導教員	イ．日本語教育サポーター（日本語支援員）	ウ．ア、イ以外の教員	エ．その他
A市	26人	15人	17人		
B市	22	4	16	4	
C市	6	2	4		
D市	4	1	3		
E市	3	1	2		
F市	2		2		
G町	2	2			
H町	2				2
I市	1		1		
J町	1		1		
	69	25	46	4	2

「エ.その他」は、在籍校以外の土曜学校

宮崎県は、「日本語教育指導教員」が配置されている市においては、日本語教育指導教員が拠点校を中心に指導をし、「日本語教員サポーター（日本語支援員）」はそれ以外の学校（拠点校の児童数が多い場合はその学校にも配置されている）を担当している。「日本語教育サポーター」の多くは日本語教育を学んだ人材で、教員免許状の有無は問われないが、教員免許状を有しているサポーターは取り出し指導が可能になっている。子どもの母語が話せるサポーターもいる。

⑥ 支援の形態

主な支援形態としては、図　宮崎12-5のとおりである。

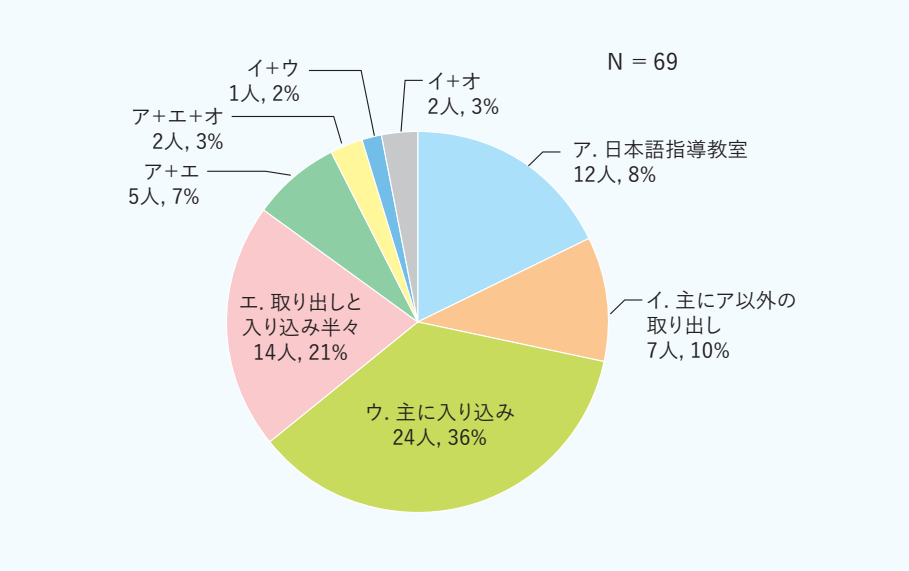


図　宮崎12-5　支援形態

宮崎県は今年度から、文科省の「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」を申請し、県教育委員会を中心とした支援体制作りを開始したばかりである。支援体制作りのためにいくつか指導形態に変化があった。今年度から「日本語教育サポーター」は、主に入り込み支援をするように変わったため、今回「ウ．入り込み」の割合が36%と大きくなったのではないだろうか。「ア．日本語指導教室」と日本語指導

のための教室がある場合が28%、日本語指導のみではないが取り出し指導ができる教室が確保されている場合が23%と、取り出し指導が可能な教室はある。初期指導においてはこれまで宮崎県でも効果的だとして実施されてきた「取り出し指導」の有効性を再度検討し、子どもに効果的な指導法を検討すべきである。

13 日本語指導等の支援を受けていない子ども

これまで見てきたように、外国につながる子どもの多くは、日本で生まれ育ったなどの理由で、日本語力が十分にあり日本語指導を受ける必要のない場合も多い。しかし、改めて日本語支援を受けない理由を調査した結果を、**図　宮崎13-1**に示す。

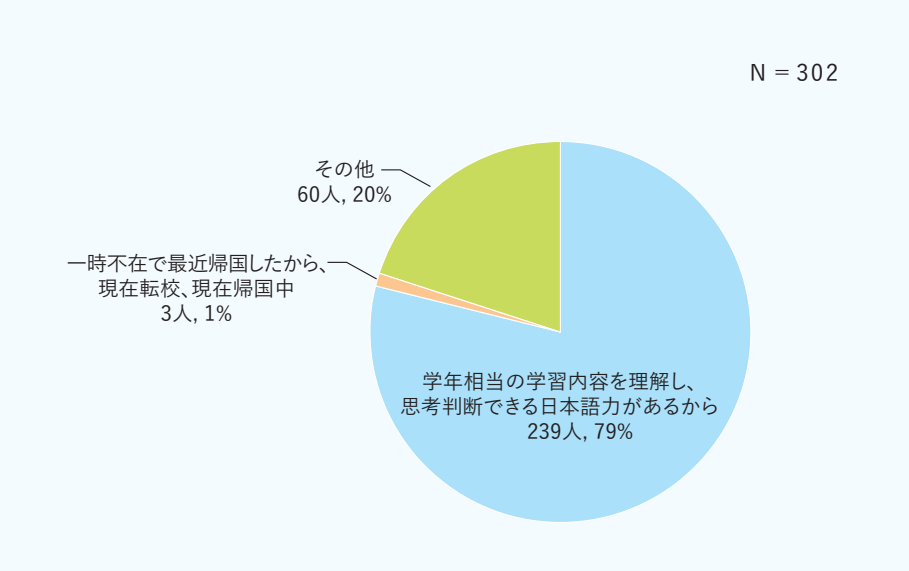


図　宮崎13-1　日本語が必要ないと判断した理由

302人中239人は「ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」に○がついた。この239人については、日本語指導が必要ないと判断するのは妥当であるため、他の選択肢への○の有無にかかわらず分析対象から外し、さらに「一時不在で最近帰国したから」「現在転校」「現在帰国中」の３人を外すと、残りは「その他」として60人となった。

上記の「その他」の60人について、「イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから」「ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要なないから」「エ．学習に困難を抱えているが日本語力の問題ではないから」の３項目については個々の複数回答別に、「オ．その他」は具体的に「要請したが指導の先生がいない」「支援の必要がない」「保護者の意向」と記載事項を載せ、**図　宮崎13-2**に示す。

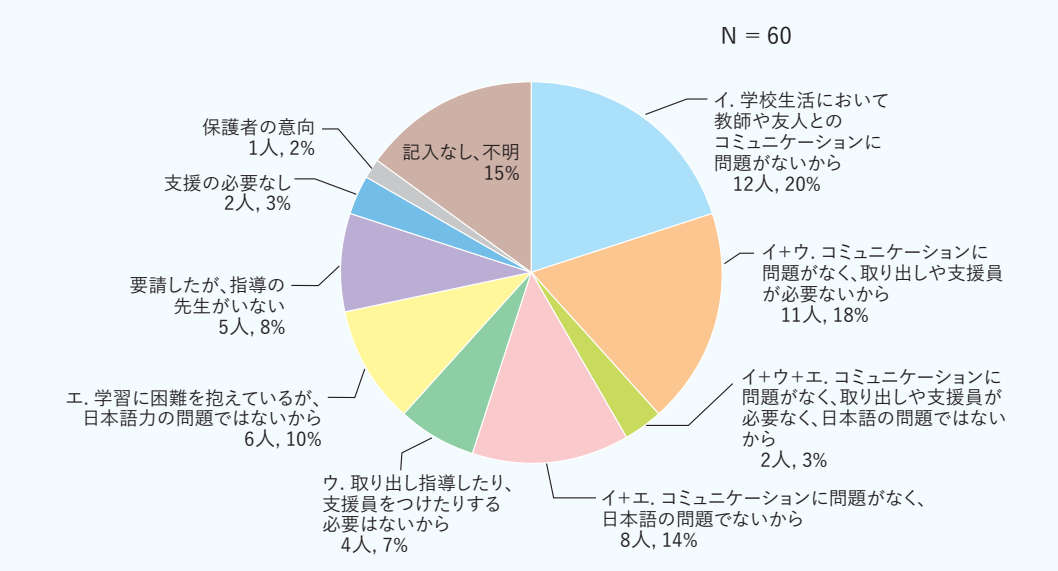


図　宮崎13-2　日本語指導が必要ないと判断した理由

日本語指導を受けていない60人の日本語指導が必要ないと判断した理由の中で、「学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力」はないが、「学校生活において教師や友人のコミュニケーションに問題がないから」、「学習に困難を抱えているが、日本語力の問題ではないから」という理由で「日本語指導は必要ない」とされている子どもが存在する。また、日本語指導が必要だと学校側も考えているが、「日本語指導の要請をしたが、指導の先生がいない」という回答の子どもが５人もいたことは重要な点で、支援の充実を訴える必要がある。

また、文部科学省の受入状況調査における「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、及び、日常会話はできても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への取組に支障が生じている児童生徒」とされている。「日常的な日本語の会話はできていても学習に必要な日本語の能力が十分ではなく、学習活動への参加に支障が生じている場合もあることに留意する必要がある」こと、「児童の実態によっては、取り出し指導や放課後を活用した特別な支援などの配慮をすることが大切である」と学習指導要領にも記載されている。客観的な日本語力を測定するためのDLAアセスメントを実施して、教科学習言語能力がどの程度身に付いているか等の判断をする必要がある。

14　中学生の卒業後の進路

92人の中学生に、中学校卒業後の希望進路について調査をした結果が、図　宮崎14-1である。

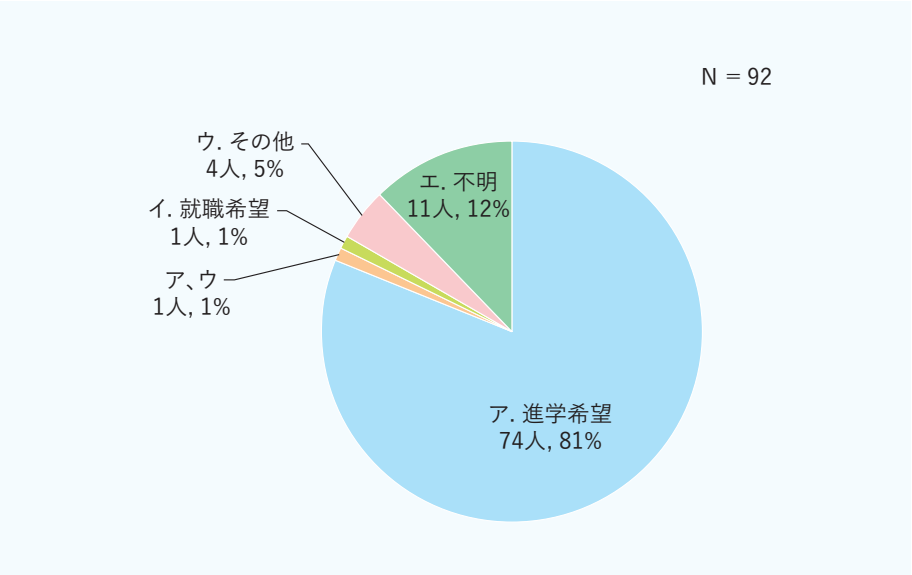


図　宮崎14-1　中学校卒業後の希望進路

92人中75人（82%）が高校進学を希望している。「ア、ウ」の両方の記載があったものは、「通信制高校」希望であったので、高校進学の中に加えた。就職希望が１人、「その他」としては「職業訓練又は通信制高校」「特別支援学校」「卒業で終了（夜間中学校）」と記載されていた。不明11人（12%）は、教員が把握していないものもあるだろうし、いつ帰国するか分からない生徒もいるだろう。しかし、自身の将来のライフコースを設計することができず見通しが立てられない生徒も存在する可能性がある。日本語力や教科学習言語能力の向上と図ると共に、キャリア教育の重要性を考えなければならない。

高校進学志望の75人の日本語レベルを、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３点を総合させて、日本語レベル別に示した結果が**図　宮崎14-2**である。

「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」ともにア～オの段階があり、オは学年相当の力があると判断できるものである。３つの力を総合させて一番レベルの低い評価のものを選んで図を作成した。

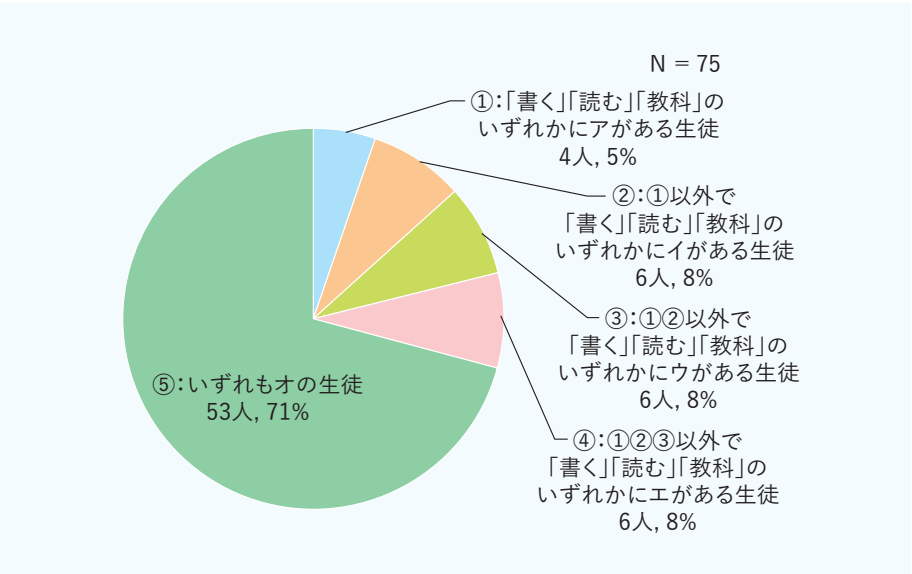


図　宮崎14-2　高校進学希望者の日本語レベル

75人中53人（71%）は「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」ともに「⑤:いずれもオの生徒」で「学年相当の学習」ができていると判断できる。しかし、４人はいずれかがア、６人はいずれかがイ、６人はいずれかがウ、６人はいずれかがエのレベルで、学年相当の学習に困難を抱えている生徒が合計22人（29%）いることが分かった。

日本語レベルがア～エの高校受験の可能性のある22人の生徒の日本語レベルと来日時期のグラフを、**図宮崎14-3**に示す。

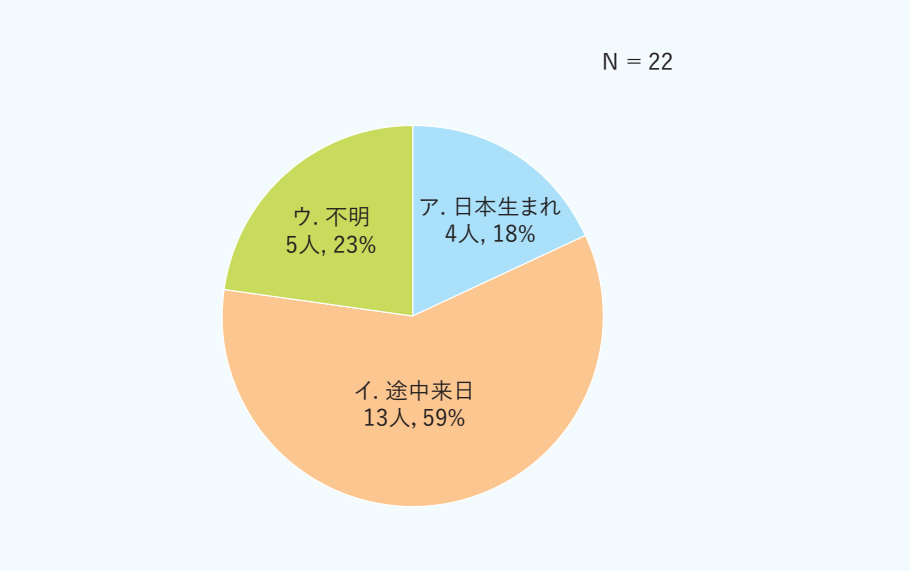


図　宮崎14-3　日本語のレベルが学年相当に達していないとみられる生徒の来日時期

学習に困難を抱えている生徒の場合、途中来日が占める割合が58.6%となり、**図　宮崎8-2**では31%であったが、1.9倍と高いことが分かる。来日時期は１年以下が３人、教科学習言語能力が身につくまでには５年以上かかるといわれているが、５年以下の生徒が11人、７年の生徒が１人となっていて、在日年数の短い生徒にとって高校入試が大きな壁になっていることは明らかである。

また、外国につながる子どもは家庭環境等個々の違いが大きく、両親ともに外国籍で家庭言語が日本語以外の場合などはなかなか日本語が身に付かない場合もあり、小学校から中学校へ上がる際の申し送りのない場合、いつ来日したかもわからず、生徒の学力が学年相当に達していない原因が、日本語が十分身に付いていないからなのか、その他の要因なのか把握しづらいことも多い。日本語だけに限らず、生徒の包括的なことばの力の把握、高校入試の特別枠や特別措置の充実等、十分な対応が求められる。

第4章 佐賀県の調査結果と分析

【小・中学校】

1 アンケート調査概要

① 調査主体と連携団体

文部科学省・令和６年度「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」事業の一環として、弘前大学が、佐賀県教育委員会の協力を得て実施した。

② 調査の目的

１）学校における日本語支援の充実に向けて、佐賀県内のすべての小・中学校及び高等学校における外国につながる児童生徒の状況を把握するとともに、別途開発を進めている「事後の指導に活かすことのできるICTを活用した日本語力のアセスメント」につなげるため。

２）個別の学校及び個人が特定されることのない形で整理した調査結果を公開し、外国人散在地域における効果的な児童生徒の実態把握の在り方に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため。

③ 調査の内容

１）各小中高等学校の外国につながる児童生徒の在籍及び日本語力の状況について

２）各小中高等学校における外国につながる児童生徒の教育支援について

以上の内容を把握するため、学校調査票と個人調査票により構成

④ 調査対象校及び児童生徒

- 佐賀県内のすべての小・中学校、高等学校及び特別支援学校（佐賀大学附属校及び私立を含む）
- 令和６年７月１日現在、在籍している児童生徒のうち、両親または片方の親が外国人である児童生徒

⑤ 調査の形態と調査期間

- 紙版とオンライン版の要項を各学校に送付し、どちらの回答方式にするかは学校の選択に任せた。調査期間は令和６年７月22日～８月５日（９月20日まで延長）である。

⑥ 回収率（小・中学校）

- 回収校数　　205校/267校
- 回収率　　76.7%
- 回収された個人調査票枚数　　307枚

⑦ 学校調査票内容

- 2024年７月１日現在で在籍している両親または片方の親が外国人である児童生徒数
- 【在籍校】一人一人について個人調査票の記入の依頼
- 【在籍校】学校として行っている支援
- 【在籍校】学校として必要な支援
- 外国につながる児童生徒教育について感じていること課題や要望（自由記述）

⑧ 個人調査票内容

- 在籍学年
- 学年が年齢相当か否か
- 親の国籍
- 本人の国籍
- 来日時期（日本生まれ含む）
- 在留資格把握有無
- 本人と親の母語
- 家庭での言語
- 保護者面談への対応
- 「学校生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル
- 「書くこと」のレベル
- 「読むこと」のレベル
- 「教科学習の状況」のレベル
- 本人への指導や家庭との連携における課題等（自由記述）
- 日本語指導及び支援の有無
- 【受けている場合】週当たりの時間、支援者の種類、支援形態
- 【中学生・高校生】卒業後の進路希望

2 把握された外国につながる児童生徒の在籍状況（小・中）

① 地域ごとの在籍状況

今回の調査で、佐賀県内の小学校、中学校に在籍する外国につながる児童生徒は、307人把握された。各教育事務所管内別内訳は、図　佐賀（小・中）2-1のとおりである。

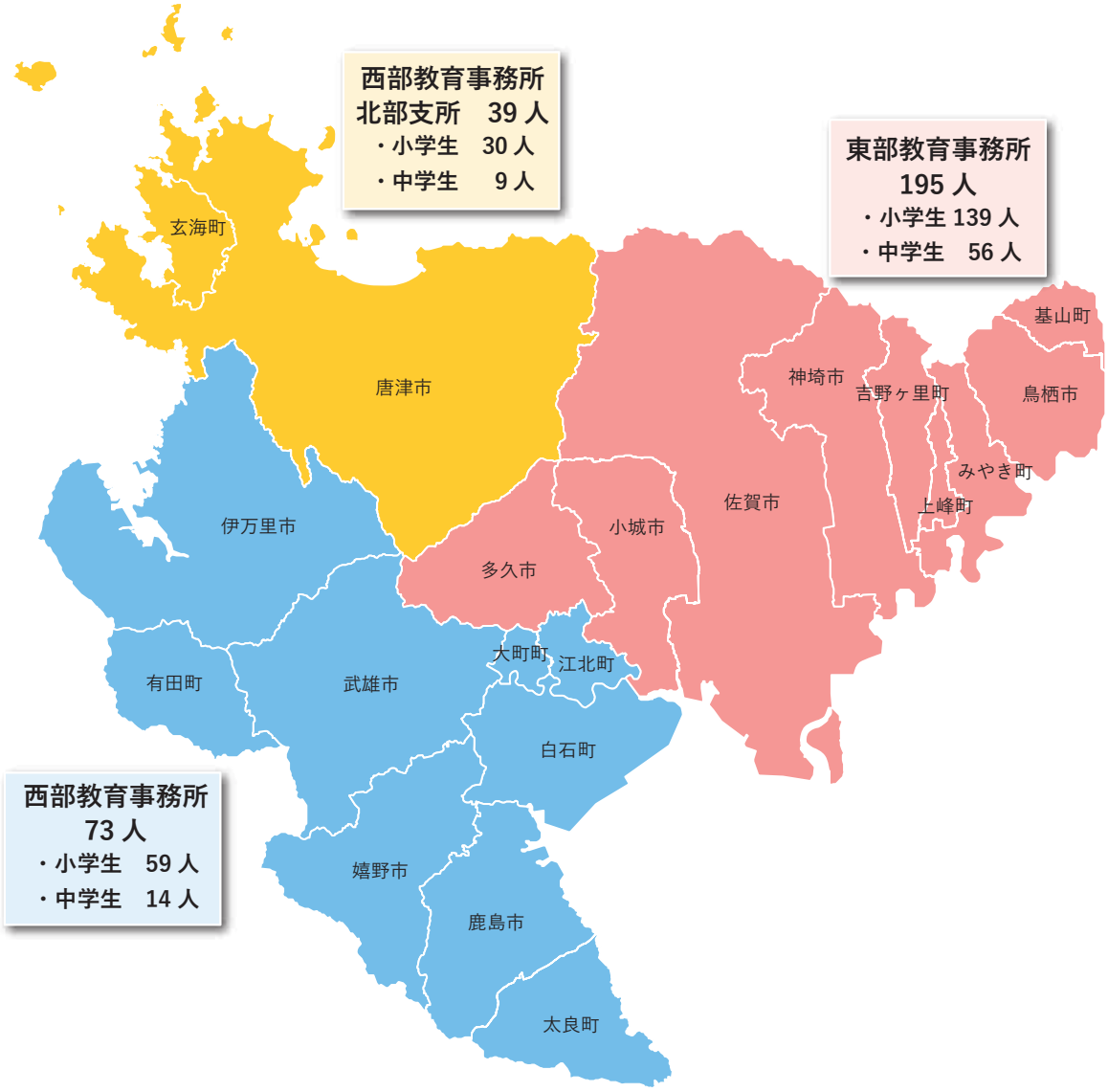


図　佐賀（小・中）2-1　各教育事務所管内別の状況

② 学校ごとの在籍状況

学校調査票が回収された205校について、在籍している外国につながる児童生徒の数を集計したのが、図 佐賀（小・中）2-2である。

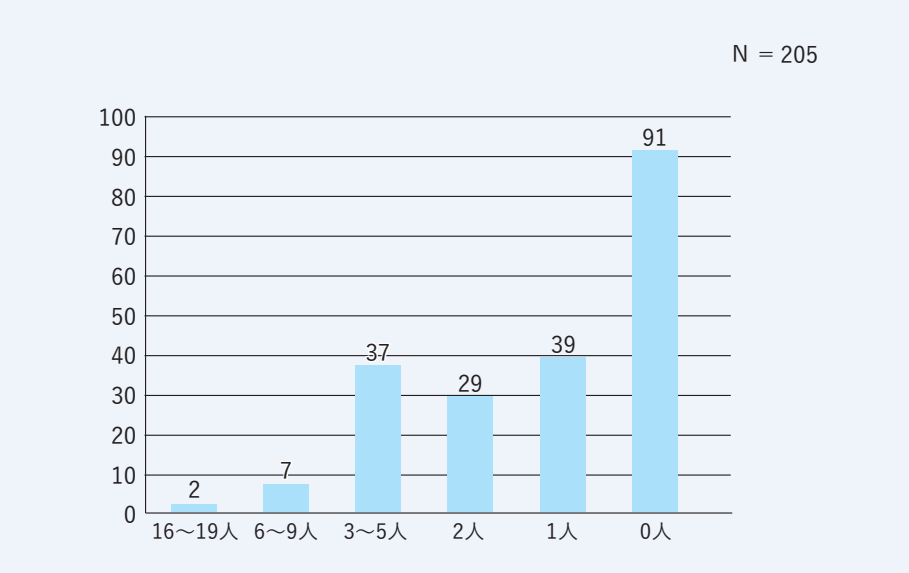


図　佐賀（小・中）2-2　学校ごとの在籍状況

一人も在籍していない学校が91校と多い。

在籍している114校では、１人のみ在籍している学校が39校で最も多かった。在籍人数５人以下が92.1%であり、散在している状況が確認できる。10人以上在籍している学校は、２校のみであった。

3 学校として行っている支援（小・中）

在籍している114校を対象として、学校として行っている支援（複数回答可 を集計したのが、図　佐賀（小・中）3-1である。

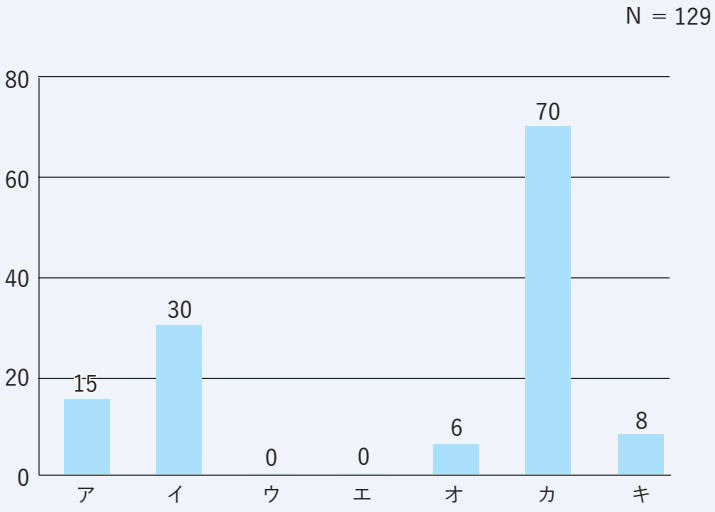


図　佐賀（小・中）3-1　学校として行っている支援

ア．日本語指導担当教員が加配され、日本語指導教室を設置し、日本語指導や学習支援を行っている
イ．帰国子女等対応非常勤講師がついて、取り出しや入り込みなどの支援を行っている
ウ．放課後等を活用し、教員や帰国子女等対応非常勤講師が日本語指導や学習支援を行っている
エ．放課後等を活用し、教員や日本語指導サポーターが日本語指導や学習支援を行っている
オ．児童生徒のルーツとなる国の言語や文化について、積極的に学級活動や行事、授業の中で扱っている
カ．特に実施していない
キ．その他

【キ：その他】

- 全教職員を対象とした校内研修の実施と情報共有
- 他校に配置された日本語指導担当教諭が定期的に来校し指導
- 日本語指導支援員による支援
- 放課後等に、教員が日本語指導や学習支援
- DLA実施のうえ、今後個別に日本語指導予定

等

小・中学校では、支援を行っていないと回答した学校が半数以上あった。支援を行っている場合は、イの帰国子女等対応非常勤講師による取り出しや入り込みなどの支援を中心に、日本語指導担当教員により日本語指導や学習支援が行われるなどしている。

4 学校として必要な支援（小・中）

外国につながる児童生徒が在籍している114校に対して、「A. 対面での日本語力のアセスメント」「B. オンラインでの日本語力のアセスメント」「C. 日本語指導ができる教員の加配」「D. 日本語指導ができる支援員の派遣」「E. 母語や母文化に通じた支援員の派遣」「F. オンラインでの日本語指導及び学習支援」「G. 保護者面談時の通訳配置（オンライン対応含む）」「H. 自動翻訳機の貸与」「I. 相談できる窓口（支援人材派遣、教材、保護者対応など」「J. この課題に関する教員の力量向上のための校内研修の実施」「K. その他（　）」の項目を設け、それぞれについて、「①絶対にあった方がよい」「②できればあった方がよい」「③不要」のいずれかを選択するよう求めた。

小・中学校の結果をまとめたのが、図　佐賀（小・中）4-1である。「その他」の記述については、下にまとめて示した。

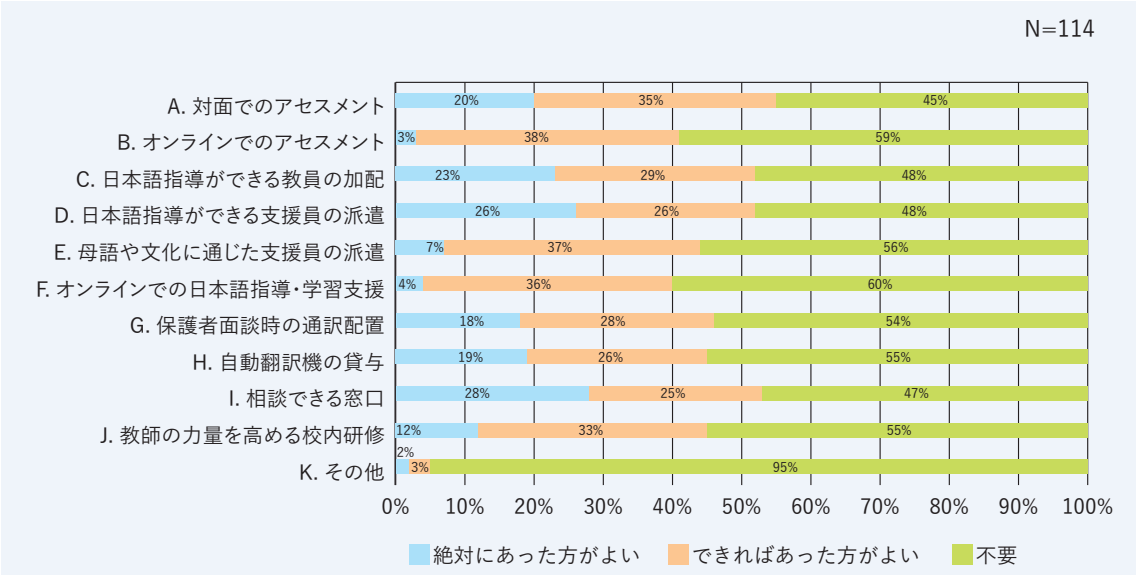


図　佐賀（小・中）4-1　学校として必要な支援

【K. その他】

- 入学前の保護者への情報提供（日本の学校教育制度や手続き等）
- 保護者とスムーズな連絡をとり合うための支援
- 本校のケースか一般論か判断がつかず、回答は実態に応じていない
- オンラインによる支援・支援内容の充実
- 記入なし

「A. 絶対にあった方がよい」に注目すると、相談窓口32校、支援員の派遣30校、教員の加配26校、アセスメント23校などとなっている。佐賀県においては、相談窓口、支援員をはじめとする人材面での支援が求められていることがうかがえる。

5 学校による自由記述（小・中）

学校調査票の設問の最後に、「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望」を自由記述で尋ねた。何らかの記載をした学校の回答を以下に整理して記載した（１校で複数の意見を箇条書きにした学校については、回答を別項目に入れて整理した部分がある）。

なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

教員や支援員の配置を求める声

- 佐賀県のような散在地域においては、指導者が拠点校方式で各学校を巡回し、対象児童の日本語能力に応じた指導が必要だが、現状としては指導者が不足し、DLAを取ることができる専門人材も不足している。
  保護者が安心して子供を学校で学ばせることができるように、教育相談等における意思疎通を十分にできる環境整備が必要だが、必要な言語の通訳の人材も足りない状況で、即時性に大きな課題がある。
  学校への提出文書（家庭調査票や健康調査票等）については、記載内容の理解や記述に苦労している先生や保護者が多い。今後、記載内容の簡略化や様式の統一化が進むことで、保護者や学校の負担が軽減されると考える。
- 日本語指導の講師がなかなか見つからないこと。
- 指導が必要な児童生徒が増えた場合どのように対応してよいか、県からマニュアルが示されている。しかし、日本語指導担当教員が不足しているため、実際の指導については学校任せになっており、日本語指導担当のサポートが難しい。
- 他の学校での話を聞いたところでは、支援員が足らないということです。全く日本語が話せない児童に対しては、常に支援が必要なので厳しいとは思いますが、環境整備をお願いします。また、保護者で日本語が理解できない方への支援が不足しているとも聞きます。学校からの配付物の内容が理解できないので、結果として児童が学校生活で困っているそうです。
- 言葉が分からない、通じない不安を取り除き、安心して学びができる居場所づくりを組織的に整備していく必要がある。異言語に精通している人材の確保と、遠隔システムの活用等、計画的に整備していくことを明確に示していって欲しい。
- 本テーマに関わらず個別の配慮や対応をしていくためのマンパワーが不足している。現状の教育活動に加えて実践していくとなると、教員一人一人の負担増の中で進めざるをえない実情がある。
- 前任校で外国籍の生徒が転校し、対応することがありました。可能な範囲で、中学校の教育を受けさせました。急遽、通訳ができる支援員の方を配置していただきましたが、一斉授業の対応が難しく（日本語が理解できなかったため）個別のカリキュラムを組みましたが、大変苦慮しました。このような場合、職員が足りない等の課題が出てきます。支援の内容、教職員の配置などが課題です。国際理解の面では、周囲の生徒への効果は十分にあります。
- 現在、在籍している児童については、支援は必要としていないが、今後、日本語指導が必要な児童が在籍する場合は、設問４のように学校としては支援を求めます。
- 特に日本語力「０」の子が来た場合についてです。
  小中学生の間は、佐賀県国際交流協会との連携があ

り、心強く思っています。ただ、学校に毎日派遣してもらうことは、できないと思うので、文化の違いなどによるトラブルなどが、支援の先生がいない日に起きないかなど心配なことはあります。

派遣すること自体が大変だとは思いますが、現場としましては、転入数ヶ月は、毎日きて欲しいくらいです。

相手を理解できないことがこちらも辛いと思います。転入してきて数ヶ月が、一番不安だと思われる時期と思うので、そこで頼りになる存在がいていただくとみんなが心強いと思います。

- 本人の日本語能力が十分でない場合、学習支援は必要になります。その支援をどのような形で行うのがよいのか、個別に考える必要があると思います。
- 以前勤めた学校に、外国からの転入児童がいたが、日本語が分からず、授業で困り感があり、対応する職員がおらず、担任が指導に苦労することがあった。日本語指導の職員の柔軟な配置が課題である。
- 校内支援体制の整備・充実（支援教員等の配置等）
- 日本語指導教員不足（確保、養成等）、日本語教育担当職員及び施設の不足。
- 日本語指導の教員が不足していると感じます。
- 本校の対象生徒には当てはまらないのですが、これまでの勤務校で接してきたアンケートの対象生徒を見てきて感じたことは、学力面以前に、日本語理解能力の習得に時間がかかる。そのための日本語指導教員の配置など、手厚く考慮する必要がある。
- 体制が十分でなく、担任、学校への負担となり、児童、家庭へのフォローが十分できないのが残念である。
- 本校では在籍している児童はいないが、将来的に増えて来るのではと考えています。他校を見るとサポートの体制はあっても人手不足で、学校・担任への大きな負担となっていると感じます。さらに、報告書の多さです。予算が少ないのも要因でしょう。しかし、この児童・生徒が教育を受け、納税者となってくれれば、十分な税収となると考えます。もっと将来と現場を見据えた対策をお願いしたいです。
- 外国につながる児童生徒が日本語指導を受ける際に非常勤講師や通級等で対応することになるが、日本語指導ができる人材の育成が急務だと感じている。
- 習慣・価値観の違う国から来日され、日本の学校に入学はさせたが、コミュニケーションがとれない、突然一時帰国し、安否確認もできない等、対応の難しいケースを耳にしたことがあります。間に入るコーディネーターの役割を行政等でしっかり担っていただきたく思います。
- 完全に日本語を理解できていない生徒さんの場合、教科指導であったり、その他教育活動は極めて困難であると感じております。学年の途中から転入してきて、例えば社会科の歴史の授業などは特に困難を感じます。その間、取り出して別の取り扱いとなったとき、そこに対応する職員が不足していることも懸念材料です。

児童生徒・保護者とのコミュニケーションについて

- 保護者との意思疎通が難しいと聞いた。
- 保護者との連携が難しい場面がある。

面談などは日本国籍の親が対応されることが多いが、緊急時に外国籍の親としか連絡が取れずに困ることがあった。

また、生徒が病院受診するときに保護者とDr・薬剤師等とのやりとりが十分ではないため、適切な対応（医療・服薬等）ができていないのでは、と心配である。

- 昨年度は１名いましたが、外国人の母親と意思疎通を図るのが難しいと感じました。
- 現段階で本校には外国につながる児童生徒は在籍していないが、これから、増加していくことは間違いない。児童に対しては、学校教育の中で配慮しやすいが、保護者との情報共有において課題は大きい。これから先、働き方改革とも関連し、緊急メールなど、メールによる対応が多くなっていくと感じられるので、そのような場合、どのような形で行っていけばいいのか等課題は多い。
- 文化や言葉の違いによる保護者連携
- 保護者支援、母語保持の支援
- 今後、地方であっても外国につながる児童生徒が増えてくることが見込まれます。そのような児童生徒のルーツについて理解することも大切ですが、両親を含めて日本で生活するにあたっての日本の文化、生活習慣、マナーについて理解し、地域住民や学校内でトラブルや行き違いが起こらないようにする必要があるのではと思います。日本で生活をする以上、その心構えをきちんと伝える場が特に保護者に必要なのではないかと思います。
- 生徒本人のニーズと、保護者のニーズの調整が難しい。
- 生徒本人は、日本語を読む、書く、話す、聞くことは、全く問題ないが、外国籍の母親は、読む、書くことがあまりできないので、文書等を日本語で送っても、理解できないところが課題だと思う。
- 以前勤務していた学校で、保護者（特に母親）との言葉の壁の問題がありました。担任や学校からのお願いなどが伝わらないもどかしさがありました。
- 保護者へのプリント配布や面談等で正しく伝わっているか。
- 両親共に日本語を話せない場合も、十分に可能性があり得るので、市教委と県と連携を図っていくことが大切だと思う。
- 進路指導・キャリア教育等に係る家庭との連携構築
- 本校の保護者は日本語を話すことには、あまり不自由さを感じられないようだが、日本独特のニュアンスが分からない、伝わらないということはあるので、そこをどうにかできないかと感じている。
- 当該児童生徒の保護者への対応について
- 保護者が外国籍の場合に、担任とのコミュニケーションがうまくいかないときがあった。

- 児童生徒にはこのように指導の時間を確保しているが、保護者の支援はまだ十分ではない気がする。自治体にそういう専門機関はあり、アナウンスはするものの、なかなかつながれない実態があるため、保護者とのコンタクトの難しさがなかなか改善されない。
- 本校の該当生徒については、日本語を母語として生活しているため、特に不自由がなく生活をしています。

ただ、これまでの勤務校で、外国にルーツがある生徒がいた際には、言葉や文化の違いに戸惑う生徒がいました。また、その保護者さんと連絡を取る際にも、なかなか担任の真意が伝わらずにいる場面がよくありました。そういう点でも様々な支援や設備が整備されることを期待しています。

学習、進学、高校入試等について

- 以前、兄妹がいましたが、日本語の会話はある程度成り立つけれども、学習面で補充指導が必要だったと担任から聞いていた。高学年になると、授業中の話でも理解できていない部分があったようだった。家庭では父親と英語で会話をしているということだったので、日本語教育の必要性を家庭に啓発したり、支援が必要だと感じていた。
- 日本語指導の時間を週何時間とるかが課題である。
- 支援（授業、生活）
- 言葉の「かべ」が大きいと思います。カリキュラム等を工夫して日本語の学習や文化について学ぶ機会を与えることが必要ではないでしょうか。
- 日本語力の問題ではなく学習に困難を抱える児童生徒について回答が難しい。
- 小学校高学年あるいは中学生で日本語「０」の状態で来日した児童生徒の高校受験の配慮について⇒教科減、時間延長、ルビなどの特例措置はとられているが、面接を個人面接にするなど、もう少し配慮をしてほしい。
- 児童生徒の日本語の力や教科学習のおくれ。
- 生徒の進路指導の充実が課題である。
- 受験・高校進学後のサポート
- 生活言語は、比較的早い時期にコミュニケーションはとれるようになるが、学習言語の習得にはさらに期間がかかり、学習内容の定着が難しかった。引き続きのサポートが必要であった。
- 児童生徒については、日本語力に応じて週○時間という適切な時間の確保が必要だと思われるが、その分、学級ですすんでいく学習との兼ね合いも考える必要がある。
- 特別枠の高校（現在三養基高校）を県内全域に増やしてほしい（遠方だと行きたくても行けない）
- ひらがなやカタカナ等の文字の理解が難しい場合、教科書の利用がほとんどできないこと。
- ひらがなは読むことができても、単語の意味が分からないことが多く語彙力が低いこと。

支援体制、自治体や教育委員会等への要望について

- 在籍している場合の指導について、専門の指導者や、支援員が配置していただけるかどうかで大きな差ができてしまうことが心配である。
- 以前勤務した学校に両親が外国籍の児童が転入する際、日本語が通じない児童の発達障害を含めて何らかの診断をする病院がなく、２か月ほど自宅にとどめおくことになった事例があった。通常学級での学習が可能な児童だけではなく、特別支援学級での学習のスタートにも立てない事例があり、制度の不備を感じる。今後、外国籍の児童が増える中で、教育界だけではなく医学界との共通理解も必要になってくると強く感じた。
- 児童生徒への日本語指導や日本語を話すことができない保護者への対応・説明の際の行政側の支援を明確に知りたい。通知等がくるが、実際どのように支援されているのかが見えてこない。今後、本校でも今回のアンケートのようなケースが出てくるとは十分に考えられる。
- 日本語指導が必要な児童生徒は、年々増加している。児童生徒の母語が多様化していることや、日本語を全く話せない子どもの受け入れの対応は、かなり困難である。そういった場合に、外部から十分なサポートを受けられる体制が整うとよいと思う。
- 日本語指導を経て、個に応じて身に付く力に差がある。教員免許を持っていないと、学習支援ができないことから、スムーズに学習支援ができる体制（環境）を整えてほしい。
- 学校だけでなく、近所で関わってくれるサポーターの育成が大切だと感じます。
- もし該当する生徒が在籍する場合、一番の課題は言語によるコミュニケーション（本人、保護者）だと思っています。公共の支援を受けられるかどうか心配です。外国にルーツがあろうがなかろうが、しっかりと学習の保障をしたいと考えます。
- ①各学校に児童が入学（転入）前に、保護者には、日本文化や日本の生活について伝えておく必要がある。例えば、あいさつ、感謝、衛生環境やマナー、教育システム（義務教育９年間とその後の高等教育、金銭面の見通し、進級や受験のシステム）等々。
  ②全国どこでも、全ての児童生徒とその周囲の大人を守る観点から、保健安全面でのチェックを行政段階で徹底する必要がある。
  ③国によって学習状況が異なるとしても、日本の公立の義務教育機関に入学するからには、ある程度、学校

に適応するための努力を家族全員でする必要がある。幸い、本校で日本語指導を受けている児童の保護者は、学校行事（授業参観や懇談会等）にも参加する姿勢があるので、比較的双方向の情報交流ができている。
- 外国につながる児童の保護者に対して、日本語指導担当教員が毎日連絡をとっている。その連絡は、校内からだけではなく、勤務時間外や校外からの連絡があり、担当教員の自前のスマートフォンを使用している場合が多い。本来、これにより生じる通信費も行政に負担してもらう措置が必要なのではないかと思う。
- 児童とその家族の日本語を話す・聞く・読む・書くの力は様々なので、必要に応じて支援していただける体制があれば、大変ありがたいです。教員不足な状況なので、臨機応変に対応できる形がよいのではないかと考えております。
- 誰でも安心できる学校生活に向けて、しっかり支援体制をつくっていきたい。ぜひ体制づくり強化を願っています。
- 日本語習得状況が生徒ごとに異なるため、コース分けが難しい。また、非常勤講師の確保、時間割の作成が難しい。
- 校内における体制（教室、職員、教育課程の設定等）について
- 次年度入学児童の中に対象児童がいた場合には、在籍園と早めの協議を実施する必要があることから、市の関係機関等との連携が大切だと考える。
- 今回は、入学後しばらく経ってから、母親からの相談でDLA検査を行い、個別の支援を行っていただけるよう派遣申請を行った。未就学の時期から早期に実態が分かると、小学校としてはありがたい。
- 保護者面談時に通訳を配置してほしい。保護者とのやりとり、意思疎通に課題がある。

宗教・文化の違い等への理解、集団づくりについて

- 外国の方と接する機会がない地域ほど、外国の方に対して特別な視線（悪い意味ではなくても）を送る傾向があるように感じます。そんな時に、対象となる外国にルーツをもつ児童生徒の心情が気になります。
  ※周囲の児童生徒への指導の機会ではあると思います。
- 日本人児童も含む多文化共生教育を行うこと
- お互いに理解しあうことで、異文化理解のチャンスととらえたい。
- 母国の言語の違いだけでなく、文化や生活習慣の違いを理解させることが重要である
- 生徒間の人間関係づくり
- 単に言葉だけの問題ではなく、文化や宗教、価値観の違いを受容する人間性を育てる事が大切だと思います。
- 当該児童生徒の母国語への対応について
- 生活習慣等への配慮の程度について
- 出身地域等の文化・生活面の理解
- 言葉が通じない状態で、該当生徒にしばらく友人ができなかった際、本人が消極的になり心配することがあった。まわりのこどもたちへの働きかけが必要であった。
- 現時点で、外国にルーツのある児童はおりませんが、将来的に本校に転校してくることが予想されます。その際には、日本語指導教員や支援員の派遣が必要になると思われます。生活習慣の違いを認め合う機会が増えればよいと思う。
- 外国にルーツがある生徒が抱える困難さを理解することができる。

研修、情報提供について

- 日本語指導担当教員が不足しているため、指導が必要な生徒が現れた場合、どのように対応してよいか県からマニュアルは示されているが、実際の指導については学校任せになっている部分が多く、日本語指導を担う教員へのサポートが難しい。
- 日常会話が成り立つ児童は、日本語が十分に理解できているように見えるので、支援は必要ないと捉えている教職員がまだ多いように感じます。職員の認識を高める必要があると考えています。
- 日本語を十分習得していない児童が普段相談したり、気持ちを伝えたり、会話を楽しんだりできる職員がいない。母国語がわかる帰国子女非常勤講師の先生に、いろいろと家族のことや自分が思っていることを話しているのを知っているので、日常的にストレスを感じているのではないかと危惧している。（帰国子女の非常勤講師は１週間に２時間のみ指導）
- 授業中など専門的な言語に十分理解していないまま、児童が授業を受けていることが課題。
- 日本語が全く通じない（しゃべれない）生徒に対し、どのように授業を行うか。
- 日本語指導の必要性を全職員でもつこと
- まずは、日本語指導があることを多くの先生方へ伝えたい。
- 個々により実態は異なるが、読み・書きが難しい児童生徒について、教科の内容が理解できていないのか、日本語を理解できないため内容を理解できていないのかが不明瞭なため、学習評価が難しい。
- 言語の違いだけでなく特別に支援が必要な児童への支援の仕方が難しかった。本人のいろいろな困り感が理解できないときもあり、日本語指導と通級教室等での指導など様々な方面からの支援が必要である。
- 日本語でのやりとりが難しい面があり、子どもの実態把握が十分にできない場合がある。
- 就学前の園との連携、児童や保護者の困り感など実態

把握とその情報共有

- 外国につながる生徒の共通理解をはかる事。そして各教科で共通する指導を通して、成長の度合いを共有することが大切。日本語指導担当教員や対応非常勤講師とは、紙面での指導報告は詳しくうけるが、一緒に共通したステップアップした指導になりにくい。
- 次年度以降入学する児童の中に日本語指導が必要な子がいたときの支援体制。早めに情報を収集する。
- 本校在籍生徒については、母親が外国人であり、本人についての課題は特にありません。ただし、今後、外国につながる生徒が増加することが十分考えられ、それに対して生徒への支援も必要になってくると考えられます。ハード面・ソフト面での支援の方法について学校でも、職員と共有していかなくてはならないと考えています。

今後、日本語指導が必要な児童生徒が増えることは予想されるため、様々な手立てなどをご教授いただきたい。

- 日常会話での日本語力と学習用語が入っている教科領域での日本語力は違うので、そこの実態をしっかりつかむ必要がある。
- ルーツが異なる生徒が複数名在籍しているので、言語指導だけでなく、グローバル感覚の拡充となるような研修があればありがたい。
- 職員や大人が、本人に変容や努力を求める傾向にあること。周りの支援や環境づくりへの意識が低い。

相談窓口・翻訳機貸出について

- 年齢に応じた学力を身につけるため、また、学習に対して興味関心を持って取り組むためにも、日常生活に関わる会話、読み書きの支援は必要であると思う。一方で困った時にいつでも相談できる人の確保ができると、心の安定につながると思われる。この２つがそろうことで学習が充実したものになると思われる。
- 今はないが、国籍の違い等によるいじめや差別が今後も決して起こらないようにしたい。どのような人権教育を行っていけばよいのか、（例えば道徳の教材を取り扱うだけでよいのか、プラスアルファの教育をした方がよいのか。）そういったことを相談できる機関があると有難い。
- 翻訳機の貸与を受けているが、大変助かっている。

現時点では支援の必要を感じていない

- 今のところありません。
- 特になし
- 本校においては、対象者がいないので、実際にどのような課題が生じるのか、想像することが難しい。「宗教や文化の違い等、配慮すべきこともあるだろう。」と何となく推測するにとどまるので、実際にどのような課題があるのかを知りたい。

その他の意見

- 本校では、児童数が増加傾向にあり、該当児童も増えている。日本語指導の指導員の確保、指導の場所、時間割等課題は多い。
- 音声言語でのコミュニケーションのやりとりは非常に重要であるので、今後日本語指導が必要な子どもが入学してくると、その対応な指導にかなりの時間を有すると予想される。
- 実際に受け入れることになった際の、全職員の準備（先生方が意識すべきこと、その子のために必要になる教材など）にある程度の時間が必要だと思う。しかし、そのような状況にない今は、ほかの業務に追われそのことを考える優先順位がどうしても下がってしまう。
- 日常生活の中で、意思疎通ができればよいが、そうでない場合の対応が難しい。
- 全く日本語が分からない子・親に対して、とてもすべき事がたくさんある。
- 外国語指導の先生が定期的に来校されるシステムがあるようです。とてもよいことだと思います。
- 転入により急な対応が必要になった場合に、スムーズに体制を整えることができるか大変不安である。
- 現在のところないが、将来的に必要になってくる日がいずれ来ると考えています。
- 今後は日本語指導を必要とする児童が入学または在籍してくるかもしれません。学校としても組織体制や支援体制を考えておく必要があると思います。
- 現時点では学校としての困り感は特にない。
- 本校在籍の外国につながる児童及び保護者は、日本語指導が必要でないため、必要な支援について検討していません。
- 対象者がいないこともあり、一般的な今年は思い浮かびませんので、差し控えます。
- 外国につながる児童生徒が今後増えてくるのではないかと思う。日本での生活時間にもよるが、やはり、学習用語の習得において、難しく感じる場合が多いと思う。
- 佐賀はまだ散在地域であると思うが、増加の傾向だと思うので日本語支援が今後ますます充実することを望みます。

6 把握された外国につながる児童生徒の全体状況（小・中）

① 親の国籍

今回の調査で、各校種に在籍する外国につながる児童生徒は、307人把握された。親の国籍及び校種別内訳は、図　佐賀（小・中）6-1及び、表　佐賀（小・中）6-1のとおりである。

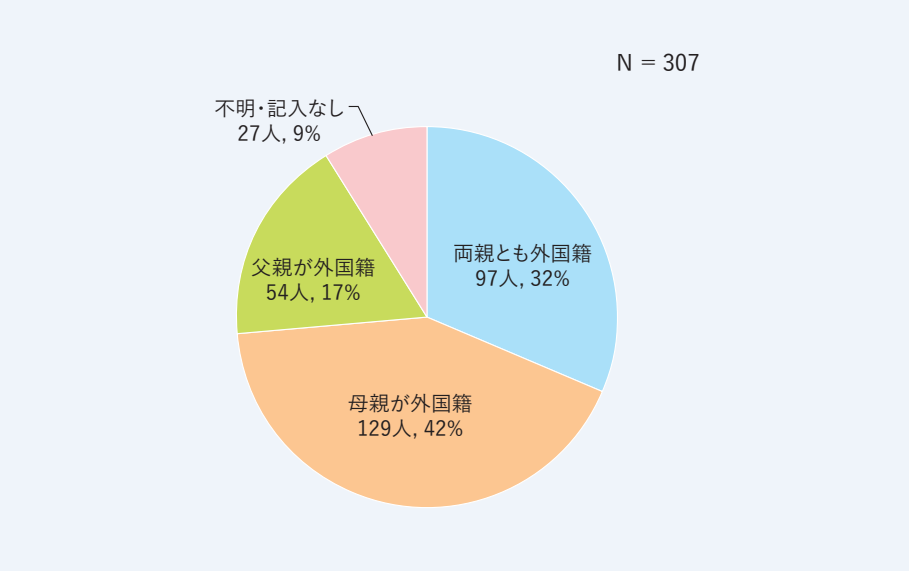


図　佐賀（小・中）6-1　親の国籍

表　佐賀（小・中）6-1　親の国籍の内訳

両親とも外国籍 97 人	中国31、ネパール11、パキスタン7、インドネシア5、アフガニスタン4、韓国4、バングラデシュ4、フィリピン4、ベトナム3、モンゴル・中国3、メキシコ2、モンゴル 2、パキスタン 2、スリランカ 2、スリランカ・フィリピン 2、アメリカ 1、台湾 1、韓国・タイ 1、エチオピア 1、不明 5、記入なし 2
母親が外国籍 129 人	フィリピン50、中国32、ベトナム5、韓国5、インドネシア4、オーストラリア3、日本 3、スロベニア 2、ロシア 2、コロンビア 1、スリランカ 1、アルメニア 1、ウクライナ 1、ミャンマー 1、アメリカ 1、ルーマニア 1、不明 12、記入なし 4
父親が外国籍 54 人	アメリカ14、韓国6、フランス4、中国3、イギリス2、モンゴル2、カナダ2、フィジー 2、ロシア 1、オーストラリア 1、オランダ 1、インドネシア 1、イタリア 1、南アフリカ 1、リトアニア 1、コロンビア 1、ブルガリア 1、不明 7、記入なし 3
不明・記入なし 27 人	

外国につながる小・中学生307人のうち、母親が外国籍の児童生徒が42％と最も多く、続いて、両親とも外国籍の生徒が31％となっている。

母親の国籍では、フィリピンが50人と最も多く、中国が32人であった。

両親とも外国籍の場合は、中国が31人、ネパールが11人、パキスタン７人と続く。

不明・記入なしが９％の回答であった。

② 小学生の親の国籍及びその内訳は、図　佐賀（小）6-2及び、表　佐賀（小）6-2のとおりである。

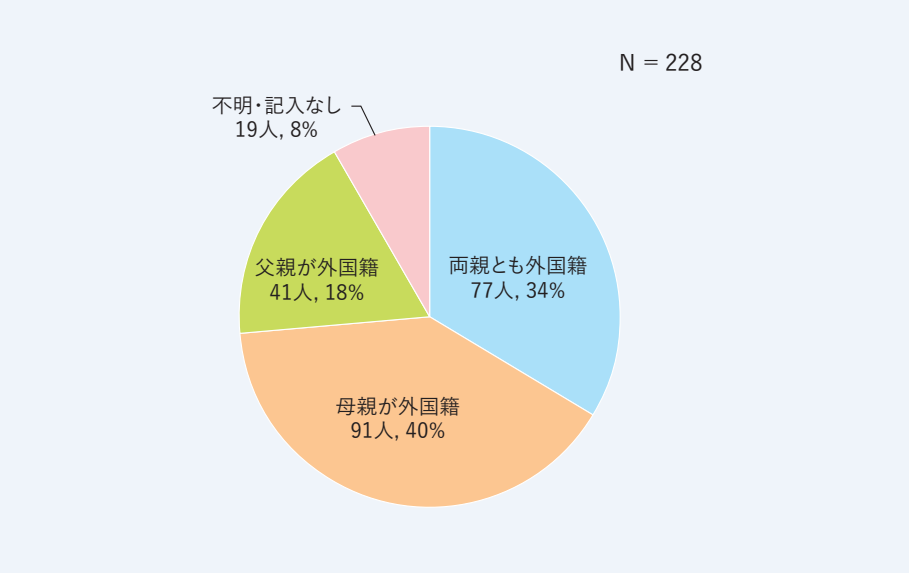


図　佐賀（小）6-2　親の国籍

表　佐賀（小）6-2　親の国籍の内訳

両親とも外国籍　77 人	中国 29、ネパール 7、パキスタン 7、インドネシア 5、アフガニスタン 4、韓国 3、バングラデシュ 3、フィリピン 2、ベトナム 2、メキシコ 2、スリランカ・フィリピン 2、モンゴル・中国 2、スリランカ 1、モンゴル 1、アメリカ 1、台湾 1、韓国・タイ 1、不明 4
母親が外国籍　91 人	フィリピン36、中国21、インドネシア4、ベトナム4、オーストラリア3、韓国3、日本3、スロベニア2、ロシア2、コロンビア1、スリランカ1、アルメニア1、ウクライナ1、ミャンマー1、不明6、記入なし 2
父親が外国籍　41 人	アメリカ9、韓国6、フランス4、中国2、イギリス2、モンゴル2、カナダ1、ロシア1、オーストラリア1、オランダ1、インドネシア1、南アフリカ1、リトアニア1、イタリア1、コロンビア1、不明5、記入なし2
不明・記入なし　19 人	

佐賀県内の外国につながる小学生は228人把握された。そのうち、母親が外国籍の児童が40%と最も多く、続いて両親とも外国籍の児童が34%となっている。

母親の国籍では、フィリピンが36人と最も多く、中国が21人と続く。

両親とも外国籍の場合は、中国が29人であった。

③ 中学生の親の国籍及びその内訳は、図　佐賀（中）6-3及び、表　佐賀（中）6-3のとおりである。

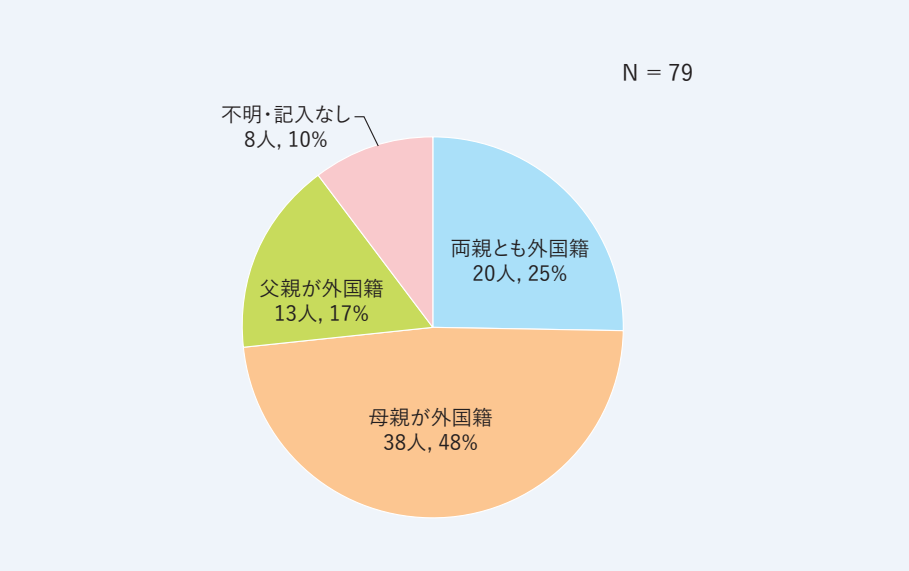


図　佐賀（中）6-3　親の国籍

表　佐賀（中）6-3　親の国籍の内訳

両親とも外国籍　20 人	ネパール4、パキスタン2、フィリピン2、中国2、エチオピア1、スリランカ1、ベトナム1、バングラデシュ1、韓国1、モンゴル1、モンゴル・中国1、不明1、記入なし2
母親が外国籍　38 人	フィリピン14、中国11、韓国2、ベトナム1、アメリカ1、ルーマニア1、不明6、記入なし2
父親が外国籍　13 人	アメリカ5、フィジー2、ブルガリア1、中国1、カナダ1、不明2、記入なし1
不明・記入なし　8 人	

外国につながる中学生は79人把握された。そのうち、母親が外国籍の生徒が48%と最も多く、続いて、両親とも外国籍の生徒が25%となっている。

母親の国籍では、フィリピンが14人と最も多く、中国が11人であった。

両親とも外国籍の場合は、ネパールが４人、パキスタン、フィリピン、中国が２人であった。

7 在籍学年（小・中・高）

今回把握された小中学校・高等学校合わせた436人の学年別の集計は、図　佐賀（小・中・高）7-1のとおりである。

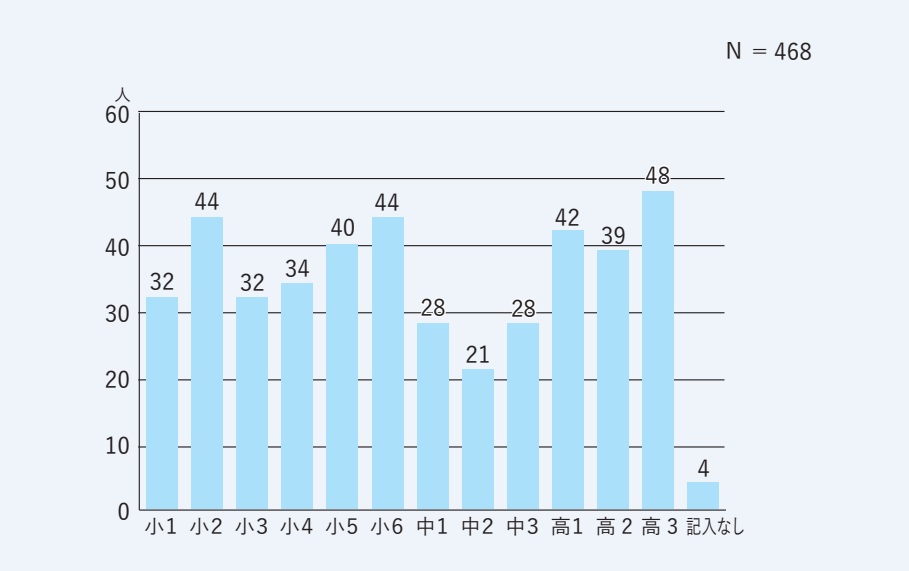


図　佐賀（小・中・高）7-1　在籍学年

小・中学生では、小学校２年生及び小学校６年生の44人が最も多く、続いて小学校５年生40人、小学校４年生の34人と続く。中学生の人数が30人未満であり他校種と比較して少ない傾向となっている。

小・中学校における在籍学年と年齢の関係を、図　佐賀（小・中）7-2に示した。

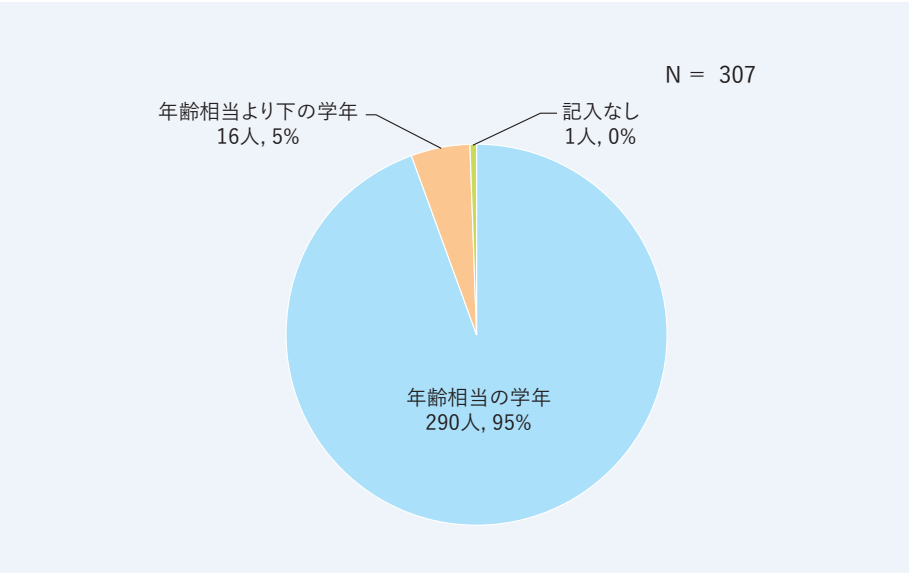


図　佐賀（小・中）7-2　在籍学年と年齢の関係

小・中学生では、年齢相当より下の学年に在籍する児童生徒が16人、５％いることが確認された。

8 子どもの国籍・来日時期・在留資格把握有無・母語（小・中）

① 子どもの国籍

子どもの国籍及びその内訳を尋ねた結果が、図　佐賀（小・中）8-1及び、表　佐賀（小・中）8-1である。

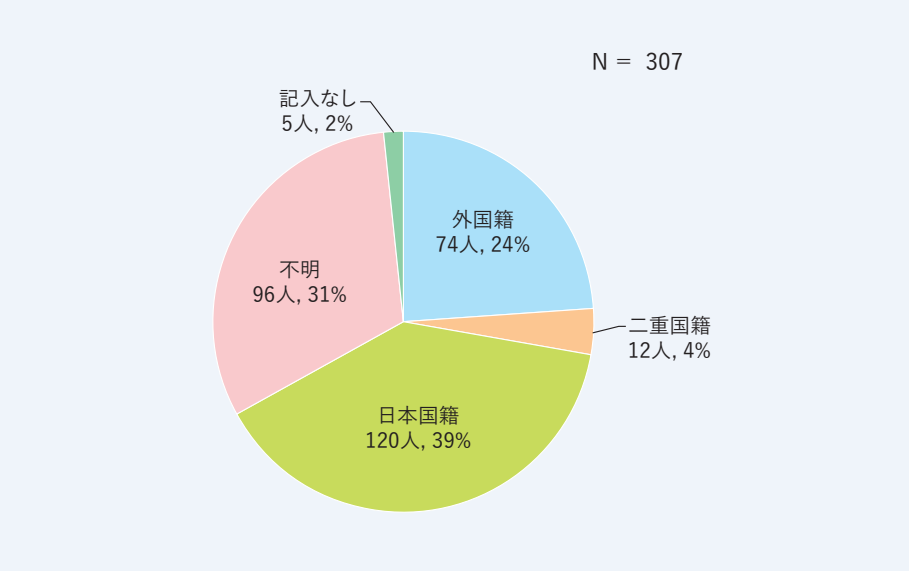


図　佐賀（小・中）8-1　子どもの国籍

表　佐賀（小・中）8-1　外国籍及び二重国籍の内訳

国籍の内訳 外国籍　74 人	中国16、インドネシア7、パキスタン7、ネパール6、アフガニスタン4、フィリピン4、韓国3、スリランカ2、バングラデシュ3、ベトナム1、台湾1、不明4、記入なし2、ベラルーシ１、エチオピア1、
日本と外国との 二重国籍　12 人	フランス3、メキシコ2、オーストラリア1、カナダ1、フィリピン1、不明1、 記入なし3

小・中学生307人の国籍では、日本国籍が120人、39%と最も多い回答であった。続いて、不明が96人、31人であった。およそ３割の児童生徒の国籍が把握されていないと捉えることができる。

外国籍では、中国が16人と最も多く、続いて、インドネシア、パキスタンの７人、ネパールが６人となっている。

二重国籍の小・中学生が12人、４％となっている。

② 子どもの来日時期等

子どもの来日時期及び途中来日した時期を示した結果が、図　佐賀（小・中）8-2及び、図　佐賀（小・中）8-3である。

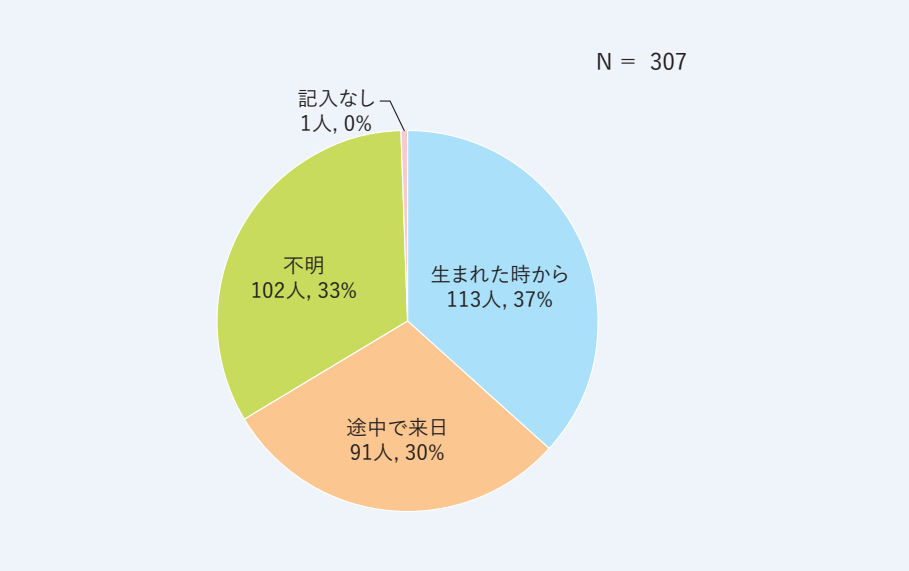


図　佐賀（小・中）8-2　来日時期

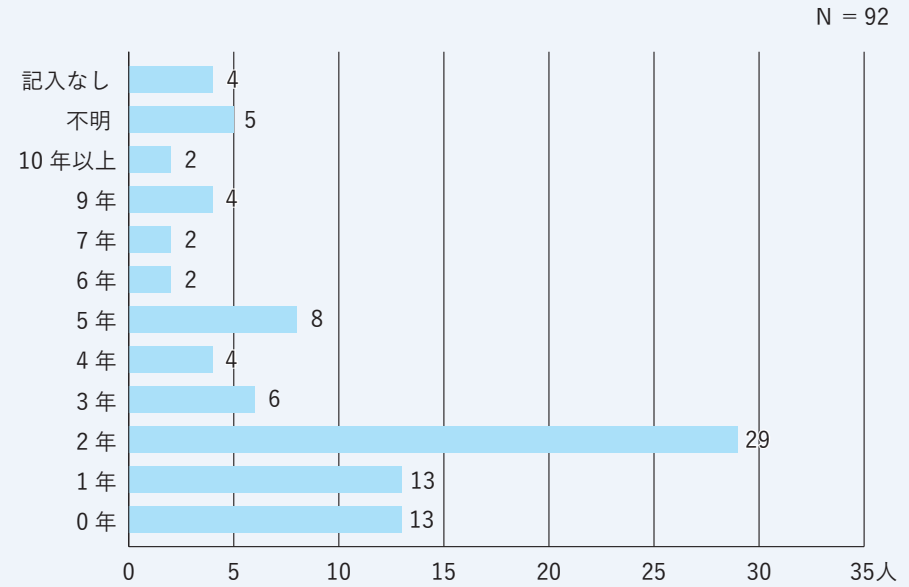


図　佐賀（小・中）8-3　途中来日年数内訳

小・中学生307人では、生まれた時から日本にいた児童生徒は113人、37%であった。途中で来日した児童生徒は92人、30%で、そのうち２年以上が29人、１年以上が13人、１年未満が13人となっている。

来日時期が不明と回答したのは102人、33%で、３割以上の児童生徒の来日時期が、把握されていない。

③ 在留資格の把握について

在籍校が、本人（と親）の在留資格について把握しているかを尋ねた結果が、**図　佐賀（小・中）8-4**である。

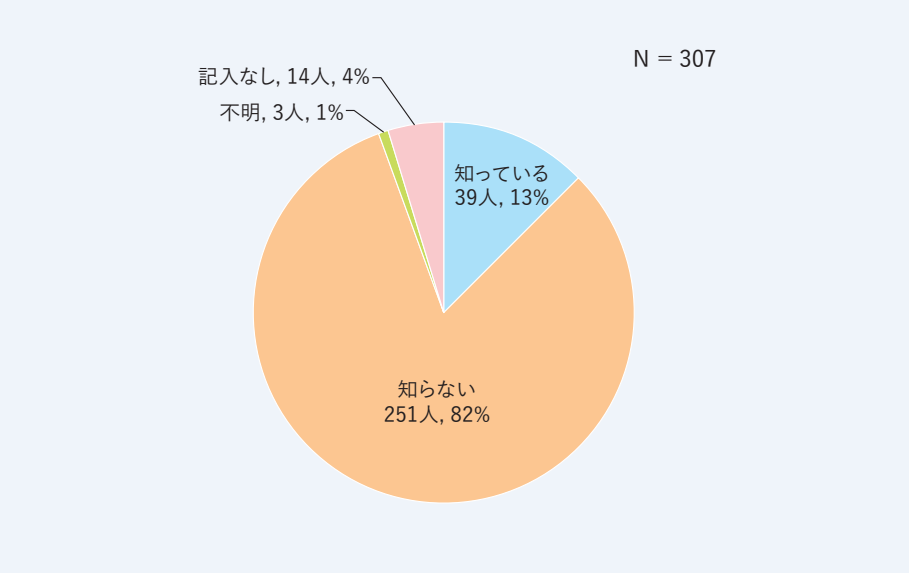


図　佐賀（小・中）8-4　在留資格の把握

「知らない」「不明」「記入なし」を合わせると87%になることから、多くの学校は、在留資格について把握していない状況である。

④ 子どもの母語について

子どもの母語及びその言語を尋ねた結果が、**図　佐賀（小・中）8-5**及び、**表　佐賀（小・中）8-2**である。

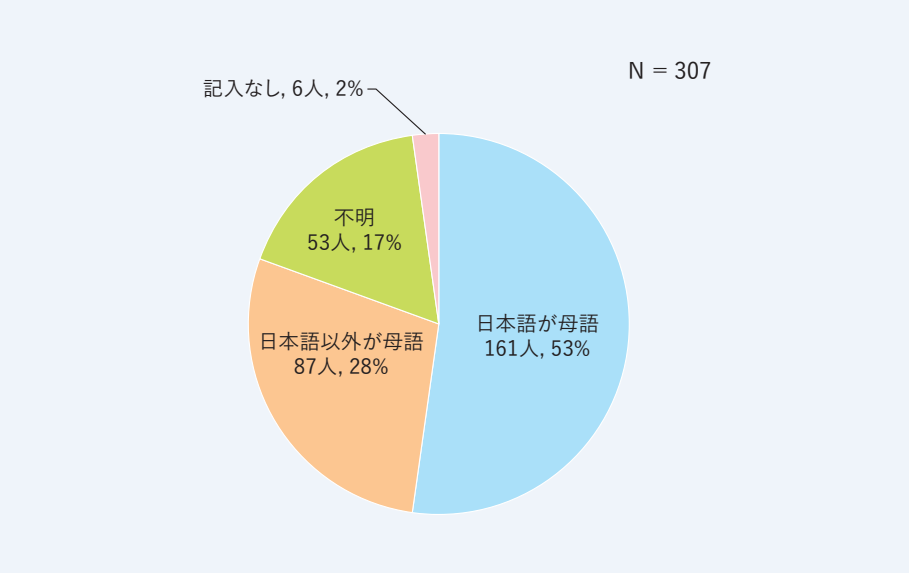


図　佐賀（小・中）8-5　子どもの母語

表　佐賀（小・中）8-2　日本語以外の母語の内訳

中国語 25、ネパール語 10、ウルドゥー語 8、インドネシア語 7、タガログ語 7、英語 6、ベンガル語 4、ベトナム語 3、パシュトー語 3、韓国語 2、スペイン語 2、ビサヤ語 2、ミャンマー語 2、ロシア語 1、アムハラ語 1、ウクライナ語 1、シンハラ語 1、スリランカ語 1、フランス語 1、イスラエル語 1、日本語 1、フィリピン語 1、タイ語 1、スリランカ語 1、アラビア語 1

小・中学生では、日本語を母語とする児童生徒が161人、53%であった。

日本語以外を母語とする児童生徒は87人、28%であった。

不明・記入なしを合わせると19%となり、およそ２割の児童生徒の母語が把握されていない。

母語の言語別では、中国語が25人と最も多く、続いて、ネパール語10人、ウルドゥー語８人、インドネシア語７人となっている。

小・中学生における日本語以外の母語は、87人で25言語と多岐にわたっている。

⑤ 父親の母語を、**図　佐賀（小・中）8-6**、その内訳を、**表　佐賀（小・中）8-3**に示した。

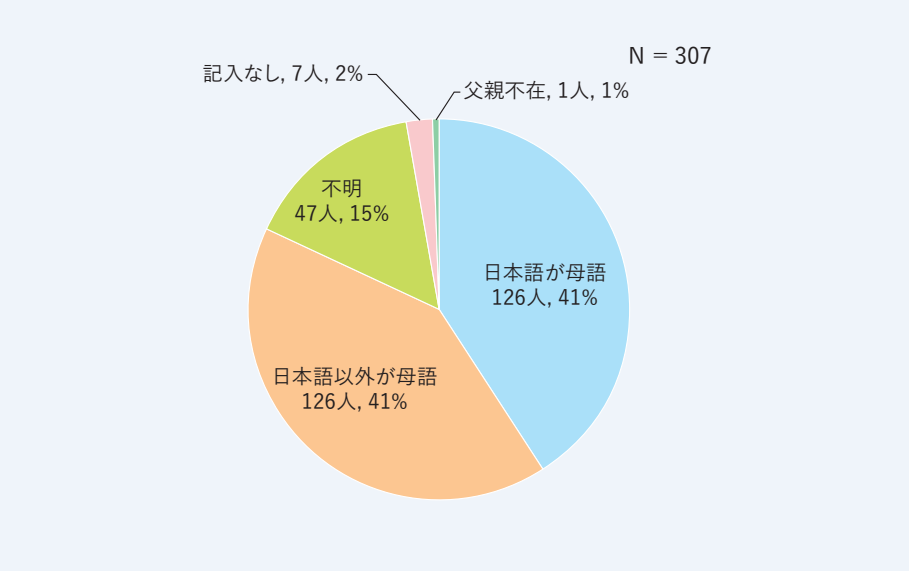


図　佐賀（小・中）8-6　父親の母語

表　佐賀（小・中）8-3　父親の母語の内訳

中国語 25、ネパール語 10、ウルドゥー語 8、インドネシア語 7、タガログ語 7、英語 6、ベンガル語 4、ベトナム語 3、パシュトー語 3、韓国語 2、スペイン語 2、ビサヤ語 2、ミャンマー語 2、ロシア語 1、アムハラ語 1、ウクライナ語 1、シンハラ語 1、スリランカ語 1、フランス語 1、イスラエル語 1、日本語 1、フィリピン語 1、タイ語 1、スリランカ語 1、アラビア語 1

小・中学生307人の父親の母語は、日本語が126人、41%、日本語以外が126人、41%と同数の回答であった。

日本語以外の言語では、中国語が25人と最も多く、続いてネパール語10人、ウルドゥー語８人、インドネシア語７人、タガログ語７人などとなっている。

⑥ 母親の母語を、図　佐賀（小・中）8-7、その内訳を、表　佐賀（小・中）8-4に示した。

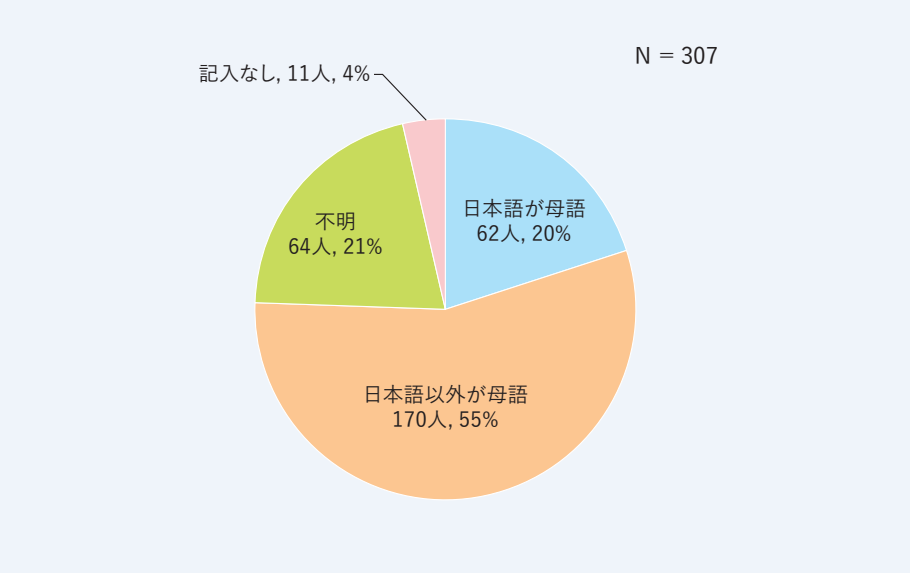


図　佐賀（小・中）8-7　母親の母語

表　佐賀（小・中）8-4　母親の母語の内訳

中国語 67、タガログ語 23、英語 12、ネパール語 11、ウルドゥー語 8、インドネシア語 7、ベトナム語 6、パシュトー語 5、フィリピン語 5、ベンガル語 3、韓国語 3、スペイン語 3、ビサヤ語 2、ミャンマー語 2、ロシア語 2、アムハラ語 1、アラビア語 1、ウクライナ語 1、シンハラ語 1、スリランカ語 1、タイ語 1、フランス語 1、スロベニア語 1、ルーマニア語 1、インドネシア語・英語 1、広東語・英語 1

小・中学生307人の母親の母語は、日本語が62人、21%、日本語以外が170人、55%であった。日本語以外の母語をもつ母親が半数以上であった。

日本語以外の言語では、中国語が67人と最も多く、続いてタガログ語23人、英語12人、ネパール語11人、ウルドゥー語８人、インドネシア語７人などとなっている。

⑦ 子どもの家庭での言語

子どもの家庭での言語について尋ねた結果が、図　佐賀（小・中）8-8である。

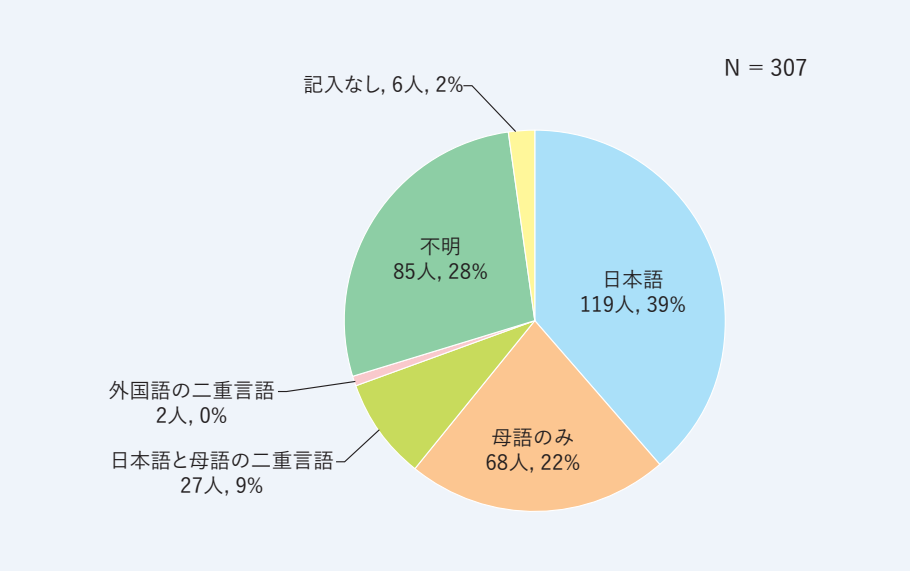


図　佐賀（小・中）8-8　家庭での言語

小・中学生の家庭での言語は、日本語が119人、39%、母語のみが68人、22%、続いて、日本語と母語の二重言語が27人、９％となっている。

およそ４割の児童生徒が家庭では日本語でやりとりしている様子が窺える。

一方、２割以上の児童生徒が家庭で母語のみでやりとりしている。この児童生徒は、家庭では母語のみ、学校では日本語を中心にやりとりしていると考えられることから、二重言語生活でありながら、母語と日本語とを状況に応じて使い分けしていることが推測される。

なお、不明・記入なしを合わせると91人、30%となり、３割の児童生徒が、どのような言語環境に置かれているか詳細に把握されていない状況と捉えることができる。

9 保護者面談の対応（小・中）

保護者との面談について、どのように対応しているかを尋ねた結果が、**図　佐賀（小・中）9-1**である。

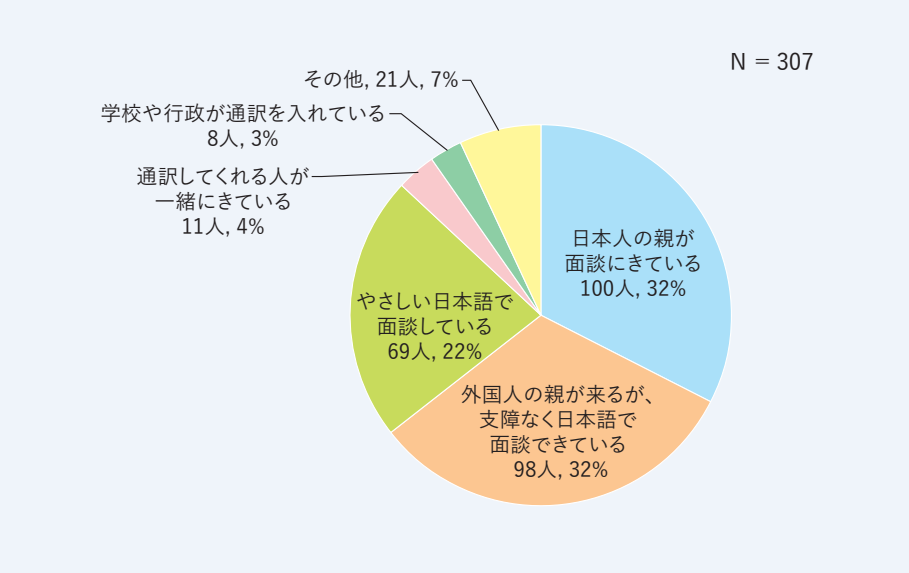


図　佐賀（小・中）9-1　保護者面談をどうしているか

小・中学生では、「日本人の親が面談に来ている」が100人、32%、「外国人の親が来るが支障なく日本語で面談できている」が98人、32%となっている。この結果からは、６割以上の児童生徒について、問題なく保護者面談ができていると捉えることができる。

やさしい日本語での面談が69人、22%、通訳が同行する場合が７％と、およそ３割の児童生徒については、学校・保護者とも、互いに工夫しながら保護者面談を行っている様子が窺える。

10 子どもの日本語力（小・中）

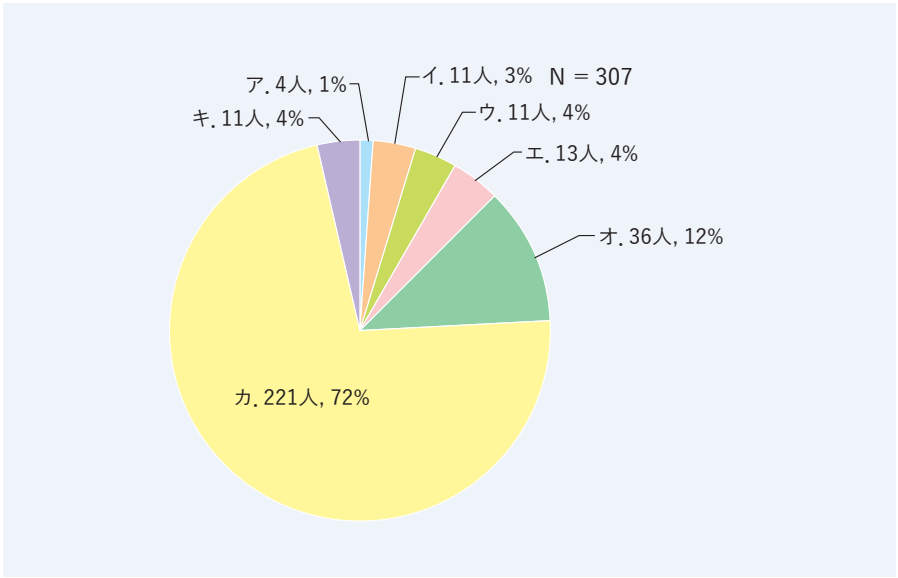
本調査では、子どもの日本語力を４つの側面から調査した。 日常生活に関わる生活言語能力については「生活に必要な日本語を含むやりとり」の項目を、年齢に応じた学習を可能にするための教科学習言語能力については、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３項目を用意した。

表２（p.5）で示すとおり、「生活に必要な日本語を含むやりとり」は ア～カの６段階+キその他、教科学習言語能力に関わる３項目は 、それぞれア～オの５段階で示し、調査した。

同一項目で小学校１年生から高校３年生という幅広い年齢を対象とするため、回答にあたっては、複数回答可とし、複数項目にチェックがついた場合は一番高いレベルの項目を現在の程度と捉え、分類した。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の最上位項目オは、いずれも学年相当の力があることを示しており、ここにチェックされた場合は、オの段階に相当する力があるとみなしている。例えば、「読むこと」で、小学校１年生の前半の子どもでイとオに○がついた場合は、学年相当の力があるとみなす。

以上のような分類で、各項目で整理した結果が、**図　佐賀（小・中）10-1から10-4**である。

① 生活に必要な日本語を含むやりとり



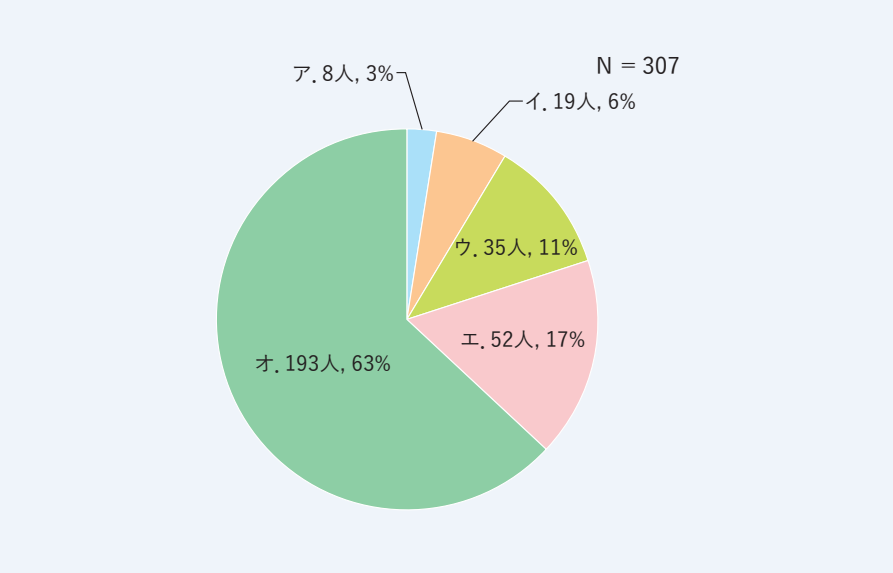
ア．日本語でのやりとりはほとんどできない
イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる
ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる
エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる
オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる
カ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる
キ．その他

図　佐賀（小・中）10-1　生活に必要な日本語を含むやりとりのレベル

「オ．困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」が221人、72%。また「カ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる」が36人、12%となっている。これらを合わせると84%であり、８割以上の児童生徒が、言葉のやりとりを通して、自力で学校生活を送っていると捉えることができる。

一方、「ア．日本語でのやりとりはほとんどできない」が１%、「イ．返事やあいさつ程度のやりとり」が３%、「ウ．一語文・二語文程度の日本語」の子どもが４%となっていることから、およそ８%の児童生徒が、学校生活を送る上で、言葉でのやりとりに困難を抱えていると考えられる。

② 書くこと



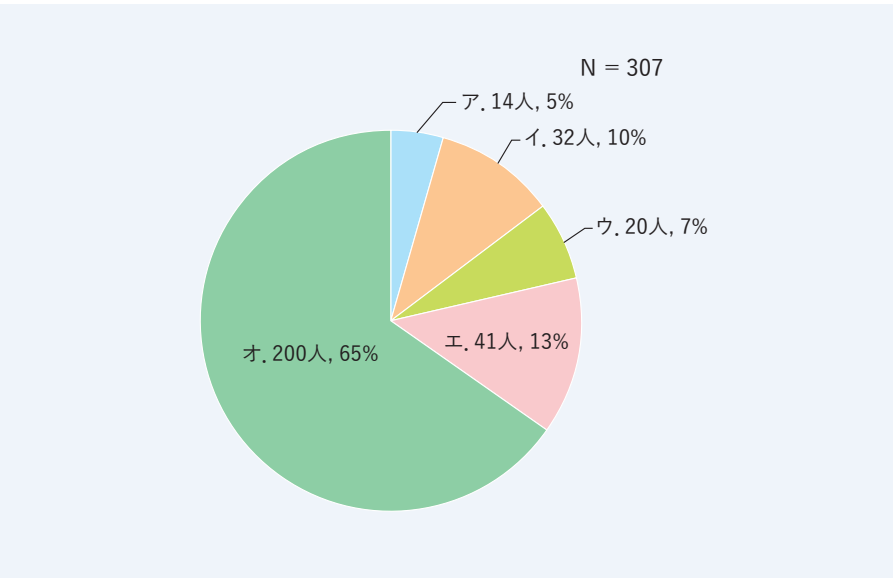
ア．書くことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある
ウ．一、二文程度のやさしい短文を書くことができる
エ．日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる
オ．学年相当のレベルで書くことができる

図　佐賀（小・中）10-2　書くこと

「書くこと」について、「オ：学年相当のレベルで書くことができる」が63%であった。

一方、その他のレベル（ア～エ）の項目を合わせると37%となり、「学年相当のレベルで書くことができる」に達しない子どもの割合が４割近いという結果であった。

③ 読むこと

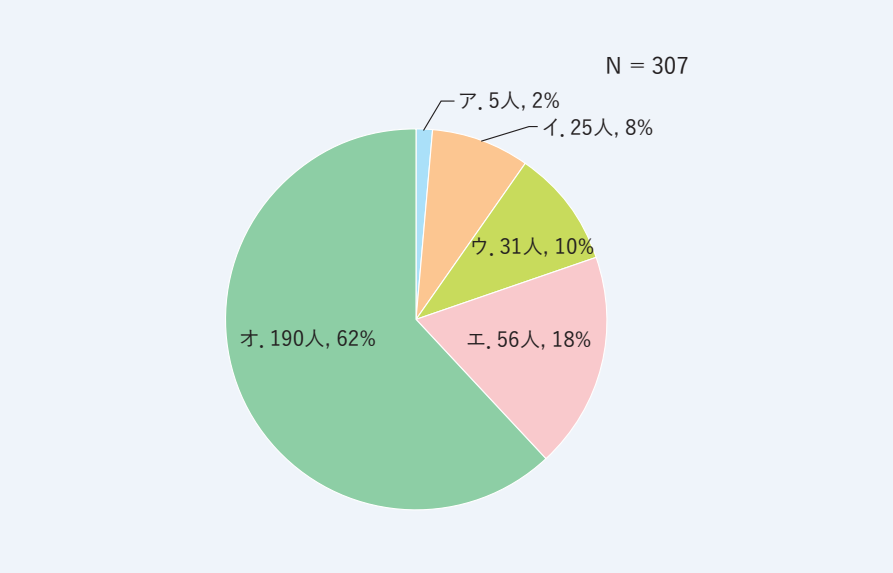


ア．読むことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる
ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる
エ．支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる

図　佐賀（小・中）10-3　読むこと

「読むこと」について、「オ：支援なしで当該学年の教科書の文章の大意を掴むことができる」は65%であった。一方、「学年相当のレベルで書くことができる」に達しない児童生徒は35%おり、「書くこと」と同様の結果であった。中でも「ア：ほとんどできない」が５%の回答が見られた。

④ 教科の学習状況



ア. 学習内容はほとんど理解できない
イ. 視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる
ウ. 分からない教科の用語（例えば「分母」など）を説明すれば、理解できることがある
エ. だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい
オ. 学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる

図　佐賀（小・中）10-4　教科の学習状況

「教科の学習状況」について、学年相当のレベルである「オ：学習内容を理解し、思考したり判断したりすることができる」が62%であった。「書くこと」「読むこと」と同程度のポイントである。

その他のレベル（ア～エ）の項目を合わせると29%となり、およそ３割の児童生徒が学習の場面で、何らかの困難さを抱えており、支援が必要な状況であると捉えることができる。

⑤ 来日時期と教科の学習状況

来日時期と教科の学習状況の関係を示したのが、表　佐賀（小・中）10-1及び、図　佐賀（小・中）10-5である。

表　佐賀（小・中）10-1　来日時期と教科の学習状況

	日本生まれ	1年未満	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	9年	10年以上	途中来日・時期不明	不明・記入なし
ア		3		1									1
イ	5	4	2	2	2							1	9
ウ	6	2	6	6	3		2					1	5
エ	21	3	2	13		2	2	1			1	1	10
オ	81	1	3	7	1	2	4	1	2	4	1	2	81

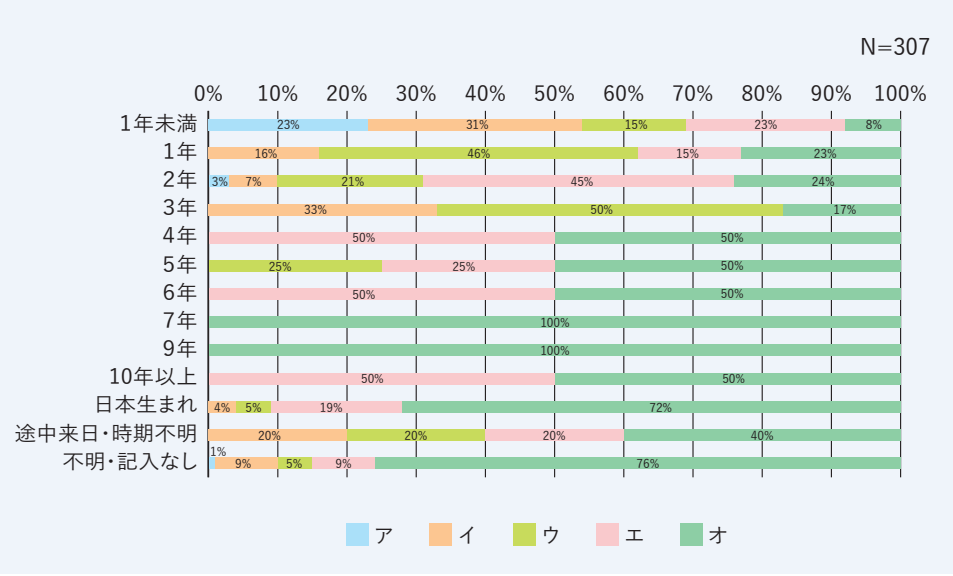


図　佐賀（小・中）10-5　来日時期と教科の学習状況

教科学習イ～エのレベルに該当（何らかの支援が必要）する児童生徒の中には、日本生まれが一定数いることがわかる。日本生まれであっても、日本語の習得に課題があることを暗示している。

11　本人への指導や家庭との連携においての課題（小・中）

「本人への指導上の課題」や「家庭との連携においての課題」について自由記述で尋ねた。本人への指導と家庭との連携等複合する課題を「複合的な課題」とし、「その他」も設けて以下に記載する。

自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

本人への指導上の課題

- 取り出し指導の際に、全く発話をしない。答えを求める際は、指さし等の手立てをとっている。アウトプットが少ないせいか、日本語能力がなかなか向上しない。
- ①昨年度と本年度で、在籍学級担任と授業の雰囲気が変わったことで、環境に影響を受けることがわかったので、状況を細かに観察して連携して指導を継続している。②頑張る力、継続する力、思考力等、育っている。③友達関係で連携した支援を行うこともある。現在、安定している。
- 学習に集中することが難しい。異文化のストレスからくるものか、彼が本来持っている特性なのかを判断するのが難しい。
- ①入学手続き段階から密に関わり支援をしている。表情が明るく元気である。保護者にも日本語学習の方法や時間について、具体的に説明をしている。②ポケトーク活用で意思疎通が可能であるが、在籍学級でも日本語は「あいさつ、返事、友達の名前」程度とのこと。③リピート、板書を写すことはできる。
- 母語への翻訳を行った際に、長文やなじみのない言葉や文章について本人の理解が困難な点。
- 漢字が苦手であるため、学習（漢字学習）に取り組みたがらないことがあると保護者から相談を受けている。友人関係についても心配されている。
- 集団行動が苦手であるが、言語、文化の違いによるストレスからくるのか、本来本人が持っている特性なのかを判断するのが難しい。
- 英語の授業では積極的に質問するが、他教科ではあまり見られないようす。
- 高校進学を希望しており、進路情報を中１の今から与える必要がある。
- 語彙が少ない。拗音がまだ身についていない。
- 精神的に安定しづらい状況であり、学習に集中できないことも多かった。
- 本人はやる気があるのですが、どうしても学習時に使う単語や形容詞等が分からず、やる気が出ないときがある。
- 本人が日本の学校の規則や学習体制に適応しきれない。フリースクール等の提案もしたが、本人が厳しいとのこと。スクール、サポートフェイスとつながりを今年度もてた。
- 本人が、日本語の習得が難しく、文章は一緒に読まないと読むことができない。
- 学校生活においては授業に参加しているものの、学習内容を理解しているのかどうか不確かである。７月末に、年度内の日本在留が確定したため日本語指導を充実させていく。
- ６年生のテストはポケトーク活用により、母語に変換して答えるが、日本語表出が挨拶、返事程度である。国語は、評価不能レベルだが、県立中学校受験希望。現在の日本語レベルと現状を説明している。学習に対して真面目に取り組み、板書を書き写すことも出来るが、その都度確認も必要。
- 「書く」内容が浅く、表面的である。助詞なし表現が多い。６年生の指導と並行して、来日当時の２学年の学習内容（文法）を復習している。
- 算数の計算、簡単な文章問題はできるようになってきた。国語の読解、ことばのきまり、漢字等の習得に難がある。
- 明るく元気だが、他者とのコミュニケーションが上手くとれていない時があるので、その都度話をしている。
- とても真面目で学習にも熱心に取り組む。高校受験、合格を目指しており、そのための努力もしている。
- ひらがな、カタカナの読み書きはできるが語彙が少なく、意味をとらえることが難しいことが多い。
- 前年度と今年度、在籍学級の状況や本人の家族状況次第で意欲面での影響がある。家庭学習をどうにかすることもあるが、学年相当の学力には遠い。地道な努力、継続的学習、繰り返しや復習を避けたがるが、取り組んだ内容に関して、着実に前進しているのは分かる。
- ひらがな、カタカナはなんとか書けるが、意味理解はまだ難しい。
- 算数の計算は、やり方を教えると解くことができる。
- 国によって教育内容の差が大きい。特に算数・数学
- 帰国するのか、永住するのかがはっきりしないので、どのような指導が適切であるのか判断するのが難しい。
- 強い口調になってしまう時があり、生徒とトラブルになることがある。
- 日常生活、学習に問題がないように思えるが、本当に理解できているか分からない。
  漢字は、学年相当の学習が難しい。
- 文章記述が難しく、英語での表現になる。学習意欲は高いが十分に応えることができない環境のように思われる。
- 友だちとのトラブルがあったとき等、担任に相談に来てくれますが、自分の状況を日本語でうまく伝えきれないときがあります。絵やふき出し等を使って時間をかけて聞くと、伝えたいことが分かりました。
- 国籍や母語などは、学校で詳しく把握していないので、分からない。（知らされていない）
- ①日本生まれ日本育ち、母親も15年程日本で生活しているとのこと。意思疎通はできるが、低学年で学習する文法や内容についても、指導が必要である。本人が質問することもできるので、把握した段階で修正可能。定着には継続的学習を要する。②会話と文章力の間に、かなりの隔たりがあるので、「書く力」を課題として指導している。③生活習慣、心身のバランスをとることにも時間をかけている。
- 入学前に一時帰国後、日本に戻ってきていない。
- 毎日、学校の始まる時間に起きることが難しい。
- 朝からの登校が難しい（体調面）
- 当該生徒について、入学から現在まで、大きな問題はありません。
- 発達の遅れによるものなのか、環境によるものなのか現段階ではっきりとは言えないが、丁寧に指導する必要は感じています。
- 意思疎通は問題なく行えるが、学習内容の理解・定着には時間がかかる。
- １年生時は、ひらがな、カタカナ入りの絵本は、ほとんど読むことができなかったため、図書の時間が苦手であった。かわりに図鑑や料理の本を好んで読んでいた。２年生になり少しずつ文章が読めるようになってきた。

家庭との連携においての課題

- 支援者とのやりとりが多く、保護者の意向や理解、現状把握の程度が不明。他にも日本にいた時期がある可能性もある。
- 本人の通訳がないと母親とやりとりできない。
- 保護者面談はまだ実施していないが、授業参観等で会話する際は、特に支障はない。
- 父親が日本語を話せるが、やさしい日本語でないと伝わらない場合が多い。提出物等についてお願いをしても、なかなか持ってきてもらえない。
- 通訳できる人に、連絡しないと伝わらないので、すぐに連絡できない時が多い。
- 保護者が日本語（特に母親）を分からない。文章は読み取れないため、伝わらないことがある。今は、通訳してくださる方がいるので、その方に連絡をして伝えてもらっている。
- 学校からの連絡等が保護者にうまく伝わらない。外国語支援の方～終日いていただきたい。放課後、家庭への連絡等をしてほしい。（担任と話せるのが放課後になってしまうので）
- 特に、課題は無いように思います。保護者面談で、「やさしい日本語」と回答していますが、基本的には問題なくコミュニケーションがとれます。会話が詰まったり、困られたりする様子はありません。
- 学習の習得について、保護者の思い（もっと多くのことを学ばせてほしい）と本人の学習の状況にギャップがあり、丁寧に説明を行ったが、伝わりづらいところもあった。家庭調査票や健康調査票の記入や宿泊を伴う学習の準備等について、母親だけでは難しいので、学校で説明を行って、記入をしてもらった。
- 保護者の方が日本語の説明だと難しいので、職場の事務の方に間に入ってもらっている。
- 家庭の方とは通訳が必要な場合がある。
- 時折言葉が通じない、意味の取り違えがある（家庭）
- 会話、電話は保護者（父親）と日本語で十分理解し合えるが、日本語の文字が読めない（書けない）のでプリント等は口頭で説明したり、紙面での回答が必要な時は、聞き取りをして代筆することがほとんどである。父親とは日本語で会話（連絡等）はできるが、母親とは直接話すことはできていない。本当はお母様の思いや子どもの様子なども知りたいが、なかなか分からない。
- 母親が言葉の複雑なものが難しいので、話せる内容が浅くなりがち。文化の違いなどがあるため、感覚的なズレがあることがある。
- 母親は日本語があまり理解できず、子どもが説明しているが、うまく伝わっていないことが多い。母親に近くで受けられる日本語サポート教室などを紹介したが、行こうとされない。
- 昨年まではお父様が単身赴任で、お母様との面談などはとても苦労されたようですが、今年からはお父様がお家に戻られたので連携は取れているかと思います。
- 母親とは、やさしい日本語でやりとりをしているが、簡単なことしか伝えられないので、こちらの真意を十分に伝えることができない。
- 保護者面談で基本的な内容は問題なく通じるが、生徒指導に関わる「様子をみてほしい」などのあいまいな表現は伝わりにくく感じ、ニュアンスがどこまで通じているか不安。
- 日本籍の父親は、職業の都合上、基本的に家にいないので、外国籍の母親とやりとりをしている。その中で、母親は日本語を話すこと、聞くことはある程度できるが、読むことに関しては厳しい部分がある。なので、学校からの文書等も読めず、生徒本人の協力をお願いすることもしばしばある。
- 学校でのやりとりや連絡は主に母親とだが日本語の表記が伝わりづらいため児童が仲介役のようになることがある。
- 保護者への日本語での案内等の漢字が読めなかったり、内容の理解が難しかったりするところが多いため、読み仮名をふったり、直接説明したりする必要がある。
- 入学時から面談や電話対応は父親が行うことが多く、母親と話す機会が少ない。母親は、文化の違いを背景に子育てに関する考えが父親と違うことを悩んでいる。
- 母親と会話でのやりとりは簡単な日本語でできるが、文書だと意図が伝わらず電話で伝える必要がある場合がある。
- ①母国では、お茶が常温らしく夏でも温かいお茶を持ってくることがある。②父が気づいた時は、氷を入れてくれる。③学校からのプリント類をなかなか見てくれない。④プリントが入っていることを父に連絡して、2、3日後に受け取ってくれる。
- アンケートや調査票などは、保護者の来校時（児童の迎え）に一緒に書くようにしている。

複合的な課題

- 毎日、遅刻して登校する。保護者に遅刻させないようお願いしているがなおらない。
- 圧倒的な語彙力不足のため、授業内容が理解できていない。“てにをは”の間違い、漢字が使えない。全体での伝達事項が理解できなかったため、２～３日ごとに保護者から確認のTelが入る。
- 本人には、日本語の支援は必要ないが、その他の発達の面で支援が必要である。学校としては支援体制を整えているが、本人が支援を受けることを拒否しており、十分な支援を行えていない状況である。母親とは、やさしい日本語でやりとりをしているが、簡単なことしか伝えられないので、こちらの真意を十分に伝えることができない。両親ともに養育力が不足していると感じることがある。

- 印刷物での連絡では理解できないことが多いようで、直接話をすることにより、少しずつ理解していただいている。（母）平仮名をすらすら読むことはできるが意味を理解できていない語句もあるようだ。宿題を「すくだい」と発音し、それを書くときも「すくだい」を書くなど、耳から聞こえた読み書きをして間違うことがある。（本人）

その他

- ①意欲的、学習を楽しみ吸収力もある。社会性もある。優しさもある。周囲に感謝できる。②自分の生活のリズムや考え方で行動するよさがある反面、級友とのトラブルが地域や学校でもあり、その都度複数の教職員で連携して対応している。個人的な課題なのか、特性や過去の生活経験からなのか。③保護者は、協力的で周囲への感謝の気持ちも表現される。
- 家庭で安らぐ必要がある。感情の起伏が大きく、心のバランスをとるために複数の教職員で対応している。授業中、勝手な言動をして、授業に支障がでることがある。家庭学習があまりできない。平仮名、カタカナ、１年生の漢字は読みやすく書くが、授業中、自分の好きなこと以外、「書く」学習での努力が足りない。
- 本人への指導や伝達において日本語や母語を用いるが、詳細について理解できているかに疑問が残る点。また、設問の「父親」が現在の父親か再婚前の父親かが不明だったため、「不明」と入力。
- ①生徒本人は「家族滞在」の資格をもち、日本で生活している。父親によると日本の永住資格を取りたいとのことであるが、そのためにどのような手段があるかは分からない。②父親は生活の安定性と継続性に不安を持っている。③父親は、ある程度の会話は可能であるが、漢字は全く読み書きができないという。母親は、きちんとした日本語教育を受けておらず、来日２年半の現在でもあいさつや極簡単なやりとりしかできない。今後、両親がしっかりとした日本語を身につけることができなければ、生徒本人が家族の生活のために通訳する必要に迫られ、本人の日本での生活が窮屈になる可能性が高い。④父親が、海外に行く予定である。生徒本人の負担が非常に大きくなると予想される。⑤県内に通訳を見つけられていない。司法通訳ならば在京の大学の先生を、学校通訳には関東在住の方を見つけてもらったがいざというときの通訳がいない現状がある。⑥日本の学校制度について保護者が理解できず、進路相談が十分にできない。企業内に本人を含めた家族をサポートする役割の方がいるが、立場が違うため、進路相談においても違う土俵で話している感じが否めない。
- 自閉スペクトラム症の診断があるため、特別な支援の必要性を感じるが、保護者との連携が難しい。本人の学力定着や上級学校への進学など、将来のことを一緒に考えるとき、ご家族の社会生活の見通しまで考慮しなくてはならない。
- 家庭との連絡は、日本語が通じやすい父親と行っている。必要な場合を除いては家庭への連絡はしていない。本人はトラブルが少なく、また指導も通っている。
- ①意欲的に学習することができている。質問もすることができる。前担任から「国語の思考・判断・表現」だけ、極端に評価が低いとの情報で、本年度から指導３ヶ月経過。既に成果が成績にも出ている。②母親も一緒に学びたいとのこと。③姉が県立高校に合格しているが、ついていくのに大変とのこと。他の保護者との連携に繋げている。
- 特になし（37）

12 支援の状況（小・中）

① 支援対象人数

外国につながる児童生徒に対して、加配教員や日本語支援員等により何らかの支援を受けているかについて尋ねた結果が、図　佐賀（小・中）12-1である。

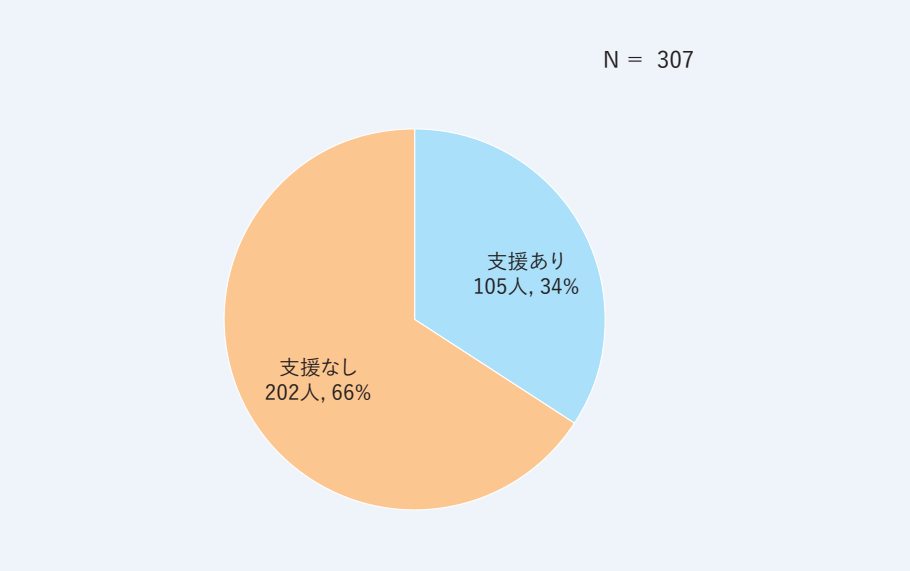


図　佐賀（小・中）12-1　支援の有無

小・中学生307について、105人、34%の児童生徒が、何らかの支援を受けている。

② 日本語のレベルと支援状況

どのような日本語力のレベルの児童生徒に支援が行われているのかについて、表にしたのが、**表　佐賀（小・中）12-1**である。日本語力は、アが低く、オは学年相当である。

表　佐賀（小・中）12-1　「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の各レベルと支援　N＝105

		ア	イ	ウ	エ	オ
書くこと	レベル	7	19	35	50	190
	支援あり	5	17	30	32	20
	支援割合	71%	89%	86%	64%	11%
読むこと	レベル	13	32	20	40	198
	支援あり	10	27	11	33	24
	支援割合	77%	84%	55%	83%	12%
教科学習	レベル	5	23	31	56	188
	支援あり	4	17	27	30	27
	支援割合	80%	74%	87%	54%	14%

「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれにおいても、最も支援を受けている児童生徒は、イのレベルまたはウのレベルであった。

「書くこと」では、アのレベルの児童生徒に対する支援は71%だったのに対し、イのレベルの児童生徒への支援は89%という結果であった。

「読むこと」では、アのレベルの77%に対し、エのレベルは83%の支援が行われている。

「教科指導」では、アのレベルの80%に対し、エのレベルは87%の支援が行われており、最も支援が行われているレベルが、エのレベルであった。

この結果から、児童生徒の日本語力について詳細な把握が求められると同時に、支援の必要度が高い児童生徒に対し的確な支援を届けるための工夫が求められる。

③ 市町別の支援状況

市町別に支援の状況をみるため、表　佐賀（小・中）12-2に「書くこと」のレベルと支援の有無を学校設置者別に集計した。市町は、外国につながる児童生徒の在籍数の多い順に並べ、記号で示した。

表　佐賀（小・中）12-2　市町別に見る「書くこと」のレベルと支援の有無（小・中学生）

設置者（市町、県立、私立、県立特別支援、大学）	児童生徒数	ア	イ	ウ	エ	オ 学年相当	ア～エの合計	ア～エの割合	支援有の人数	ア～エの支援割合
A市	92	4	5	19	15	49	43	47%	43	100%
B市	51	1	7	5	13	25	26	51%	21	81%
C市	37	1		1	4	31	6	16%	6	100%
D市	25		3	6	4	12	13	52%	12	92%
E市	17			1	5	11	6	35%	3	50%
F市	13	0	1	2	4	6	7	54%	7	100%
G市	10			1	2	7	3	30%	1	33%
H町	9	0			1	8	1	11%	1	100%
I町	9	1	2		3	3	6	67%	4	67%
J町	8					8	0	0%	0	
K市	7				1	6	1	14%	0	0%
L市	6		1			5	1	17%	1	100%
M市	6					6	0	0%	0	
N市	5					5	0	0%	0	
O町	3					3	0	0%	0	
P町	2					2	0	0%	0	
Q町	2					2	0	0%	0	
R町	1					1	0	0%	0	
	303	7	19	35	52	190	113	22%	99	75%

④ 支援時間（週当たり）

週当たりの支援時間について、その結果を、図　佐賀（小・中）12-2に示した。

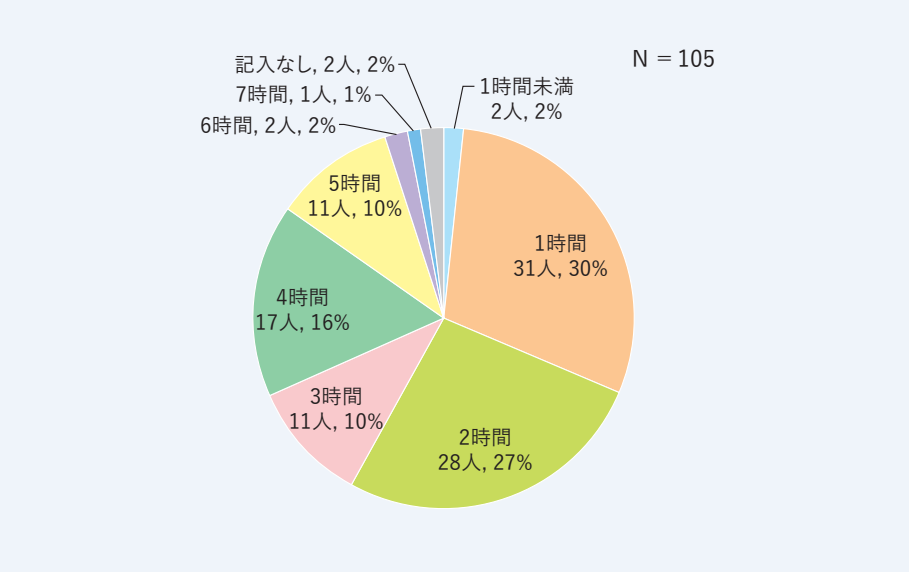


図 佐賀（小・中）12-2　支援時間

支援を受けている105人の小・中学生への支援時間について、週４時間が16%、５時間以上が13%となっており、６時間以上、７時間以上を合わせると、29%であった。

一方、週１時間が30%、週２時間が27%となっており、半数の児童生徒がおよそ週１～２時間程度の支援を受けていることがわかる。

このばらつきが、支援の必要度によるものかを見るために、次のような分析を行った。

支援の必要度について簡易な形で数値化を試みた。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のそれぞれについて、アを４点、イを３点、ウを２点、エを１点、オを０点として、その合計点（12点～０点）を支援の必要度を示す値とした。最大値12が最も支援度が高く、０に近いほど支援の必要度が低い。その上で、支援時間の関係を表にしたのが、**表　佐賀（小・中）12-3**である。

表　佐賀（小・中）12-3　支援の必要度と支援時間

支援の必要度	支援あり	支援なし	支援ありの時間数	支援時間数の平均	備考
12	1人	2人	2時間	2時間	
11	6人	1人	7～2時間	4.1時間	
10	3人	1人	5～3時間	4時間	
9	7人	2人	6～1時間	3.3時間	1名は支援時間不明 平均は6名のもの
8	7人	1人	4～1時間	2時間	
7	7人	3人	5～1時間	3.7時間	
6	10人	6人	5～1時間	3.8時間	
5	10人	3人	4～1時間	2.2時間	1名は支援時間不明 平均は9名のもの
4	12人	7人	5～0.5時間	2.1時間	
3	12人	4人	4～1時間	2.2時間	
2	6人	6人	4～1時間	1.8時間	
1	8人	21人	4～1時間	2時間	
0	16人	274人	4～1時間	1.6時間	
合計	105人	331人	7～0.5時間	2.1時間	平均は103名のもの

必要度０は、学年相当の学習内容を理解できる段階であるが、105人中16人の児童生徒に支援が継続されている。

一方、必要度５以上の児童生徒は105人中51人で、その中で「支援なし」が19人となっている。

必要度５以上の場合、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の各観点で、ウ（支援があれば学年相当の内容を理解できる段階）以下のレベルにあることが想定されることから、「支援なし」の19人の児童生徒は、学習場面で何らかの困難さが生じていると推測される。

また、支援の必要度が高いどの段階であっても、支援を受けていない児童生徒が確認されている。

以上のことから、支援の必要度に応じて適切な支援時間が設定されることが望ましいといえる。

⑤ 支援担当者の種別

支援の担当者の種別についてまとめたのが、**表　佐賀（小・中）12-4**である。複数回答可であったため、主と考えられる回答で分類した。

表　佐賀（小・中）12-4　支援が入っている場合の担当者　N＝105

	支援対象	日本語指導担当教員	帰国子女等対応非常勤講師	母語支援者	特別支援教育支援員	教頭や教務主任等	外国語児童生徒支援員	病院の言語聴覚士	県国際交流課
A市	43	21	20			1			1
B市	21	8	13						
D市	12	3	1				8		
C市	9	5	3		1				
F市	9		9						
I町	4	1	3						
E市	3	1	1					1	
H町	2		2						
L市	1	1							
G市	1				1				

支援者として最も多かったのが「帰国子女等対応非常勤講師[1]」の52校、続いて「日本語指導担当教員」の40校、「外国語児童生徒支援員」の８校であった。

また、日本語指導担当教員と帰国子女等対応非常勤講師が連携しながら支援に当たっているケースも見受けられる。

「外国語児童生徒支援員」や「特別支援教育支援員」との連携も確認されている。

⑥ 主な支援形態（複数回答）

主な支援形態についての結果が、**図　佐賀（小・中）12-3**である。

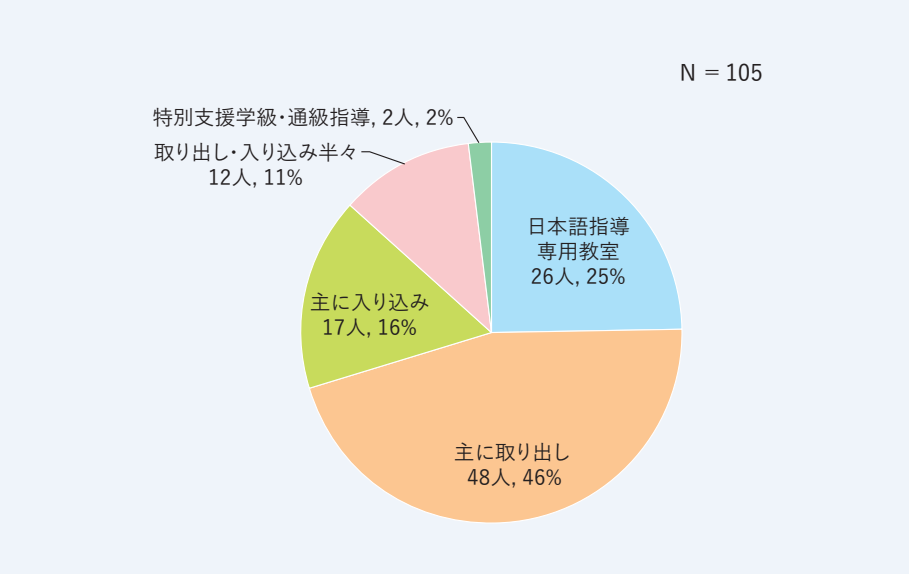


図 佐賀（小・中）12-3　支援の形態

[1] 実質的には、他県でいうところの日本語支援員にあたる。日本語教育の知識を持っていることが条件で、教員免許状は必須ではない。主にサバイバル日本語と日本語基礎を担当し、取り出し指導が主であるが、児童生徒の状況を見て入り込み指導も行っている。

支援の形態としては、「主に取り出し」が48%と最も多く、「日本語指導専用教室[2]での支援」が25%、「主に入り込み」が16%と続く。

「主に取り出し」と「取り出し・入り込み半々」の割合を合わせると57%であることから、およそ半数以上の児童生徒は「取り出し」を中心にしながら、支援を受けていることがわかる。

また「入り込み」を組み合わせている場合を合わせると27%となり、「取り出し」と「入り込み」を併用している児童生徒がいることもうかがえる。

⑦ 支援が必要ないと判断した理由（複数回答）

外国につながる小・中学生のうち、支援（日本語指導等）を受けていない児童生徒は202人である。

この支援を受けていない202人について、なぜ「日本語指導が必要ない」と判断したのかを尋ねた結果が、**図　佐賀（小・中）12-4**、「その他」の回答をした32人について、具体的に「日本語指導が必要ない」と判断した理由を尋ねた結果が、**図　佐賀（小・中）12-5**である。

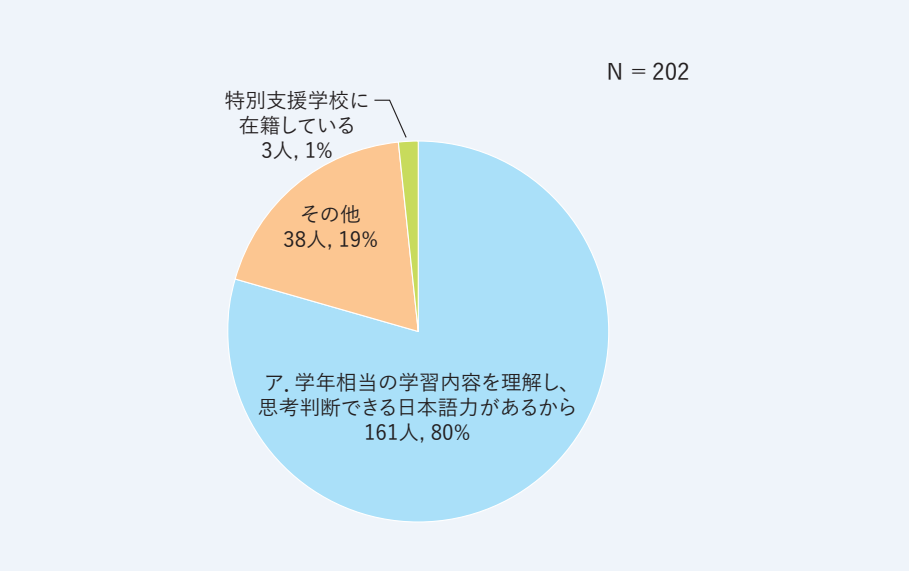


図　佐賀（小・中）12-4　日本語指導が必要ないと判断した理由

日本語指導が必要ないと判断した理由として、最も多かったのが「ア．学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」で161人、80%であった。

[2] 拠点校では、「日本語教室」、「日本語指導教室」と呼ばれる日本語指導専用の教室があり、教材や教具が揃っている。他の学校は、専用教室ではなく多目的で使われている教室を日本語指導としても使用しているところが多い。

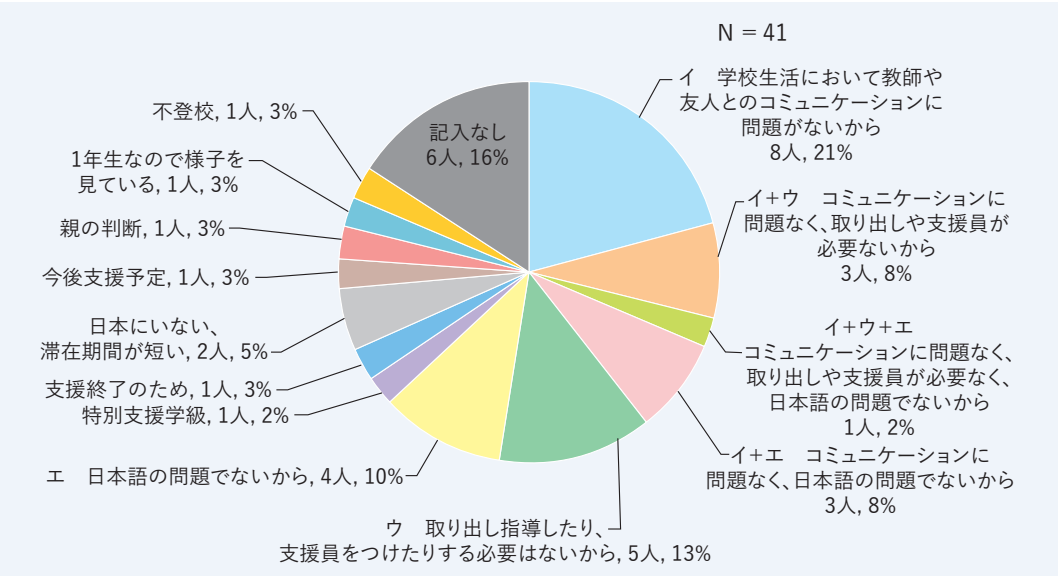


図　佐賀（小・中）12-5　その内訳

この32人は、「学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力」はないと判断される中で、日本語指導が必要ないと判断されている。

「日本語力の問題ではないから」に関連した回答は22%となっている。これは、学校が児童生徒の学習能力に課題があると判断していると捉えることができる。

また、「コミュニケーションに問題がないから」に関連した回答は47%となっている。これは、学校が日本語指導の有無の判断について、学年相当の学習内容の理解する日本語力よりも、周囲とのコミュニケーション能力に準拠していると捉えることができる。

13　卒業後の進路と日本語レベル（小・中）

① 中学生の卒業後の希望進路

中学生を対象として、卒業後の希望進路について尋ねた結果を、図　佐賀（中）13-1に示した。

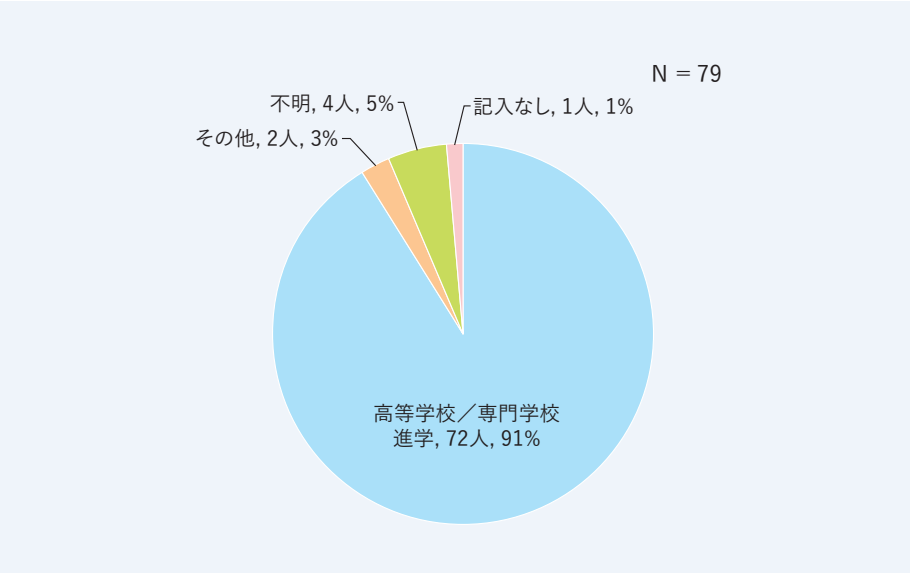


図　佐賀（中）13-1　卒業後の進路

中学生については、91%の生徒が進学を希望している。

② 進学を希望する中学生の日本語レベル

進学を希望する中学生の日本語レベルについて、図　佐賀（中）13-2、日本語のレベルが学年相当に達していないと見られる生徒の来日時期を、図　佐賀（中）13-3に示した。

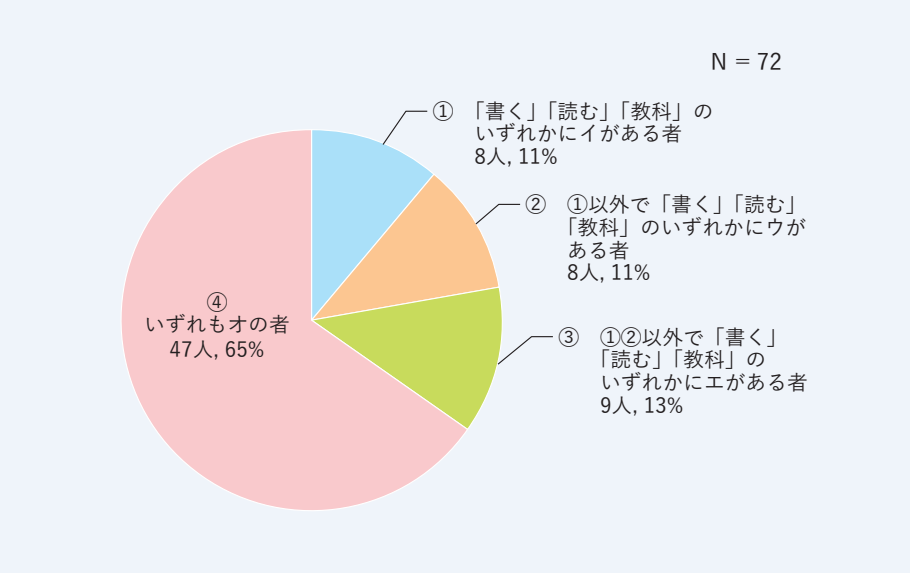


図　佐賀（中）13-2　高校進学希望者の日本語レベル

高校進学を希望する中学生72人のうち、いずれもオのレベルの生徒は47人、65%であった。

いずれかの項目がイのレベルにある生徒は11%、同様に、ウのレベルある生徒が11%、エが13%であった。これらを合わせると、35%の生徒が学年相当の学習に困難を抱えていることがわかる。

この35%、25人の生徒の来日時期を見てみると、図13-3のとおりであった。

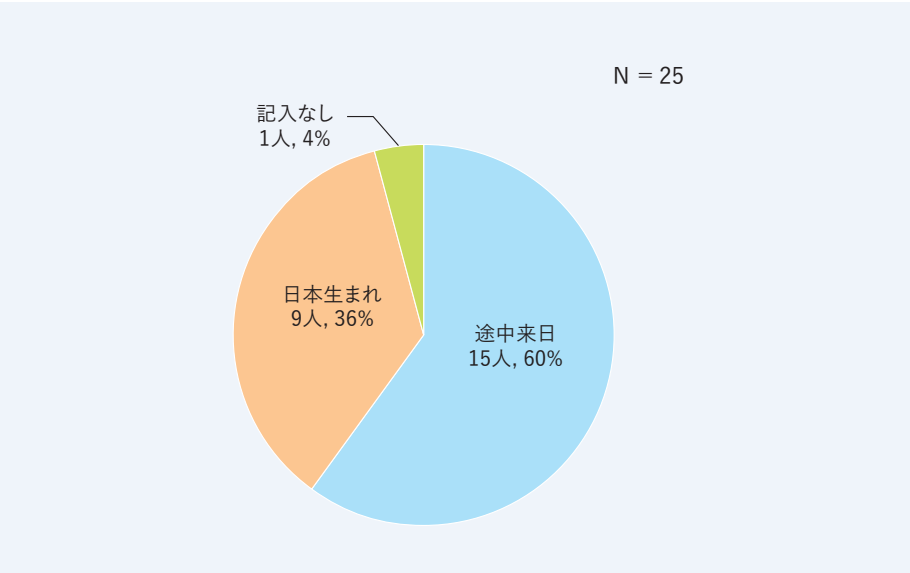


図　佐賀（中）13-3　日本語のレベルが学年相当に達していないとみられる生徒の来日時期

1 アンケート調査概要

① 調査主体と連携団体

文部科学省・令和６年度「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」事業の一環として、弘前大学が、佐賀県教育委員会の協力を得て実施した。

② 調査の目的

１）学校における日本語支援の充実に向けて、佐賀県内のすべての小・中学校及び高等学校における外国につながる児童生徒の状況を把握するとともに、別途開発を進めている「事後の指導に活かすことのできるICTを活用した日本語力のアセスメント」につなげるため。

２）個別の学校及び個人が特定されることのない形で整理した調査結果を公開し、外国人散在地域における効果的な児童生徒の実態把握の在り方に関する全国的な研究及び施策の策定に資するため。

③ 調査の内容

１）各小中高等学校の外国につながる児童生徒の在籍及び日本語力の状況について

２）各小中高等学校における外国につながる児童生徒の教育支援について

以上の内容を把握するため、学校調査票と個人調査票により構成

④ 調査対象校及び児童生徒

- 佐賀県内のすべての小・中学校、高等学校及び特別支援学校（佐賀大学附属校及び私立を含む）
- 令和６年７月１日現在、在籍している児童生徒のうち、両親または片方の親が外国人である児童生徒

⑤ 調査の形態と調査期間

- 紙版とオンライン版の要項を各学校に送付し、どちらの回答方式にするかは学校の選択に任せた。調査期間は令和６年７月22日～８月５日（９月20日まで延長）である。

⑥ 回収率（高等学校）

- 回収校数　　39校/47校
- 回収率　　82.9%
- 回収された個人調査票枚数　　129枚

⑦ 学校調査票内容

- 2024年７月１日現在で在籍している両親または片方の親が外国人である児童生徒数
- 【在籍校】一人一人について個人調査票の記入の依頼
- 【在籍校】学校として行っている支援
- 【在籍校】学校として必要な支援
- 外国につながる児童生徒教育について感じていること課題や要望（自由記述）

⑧ 個人調査票内容

- 在籍学年
- 学年が年齢相当か否か
- 親の国籍
- 本人の国籍
- 来日時期（日本生まれ含む）
- 在留資格把握有無
- 本人と親の母語
- 家庭での言語
- 保護者面談への対応
- 「学校生活に必要な日本語を含むやりとり」のレベル
- 「書くこと」のレベル
- 「読むこと」のレベル
- 「教科学習の状況」のレベル
- 本人への指導や家庭との連携における課題等（自由記述）
- 日本語指導及び支援の有無
- 【受けている場合】週当たりの時間、支援者の種類、支援形態
- 【中学生・高校生】卒業後の進路希望

2 把握された外国につながる生徒の在籍状況（高）

① 地域ごとの在籍状況

今回の調査で、佐賀県内の高等学校に在籍する外国につながる生徒は、129人把握された。各教育事務所管内別内訳は、図　佐賀（高）2-1のとおりである。

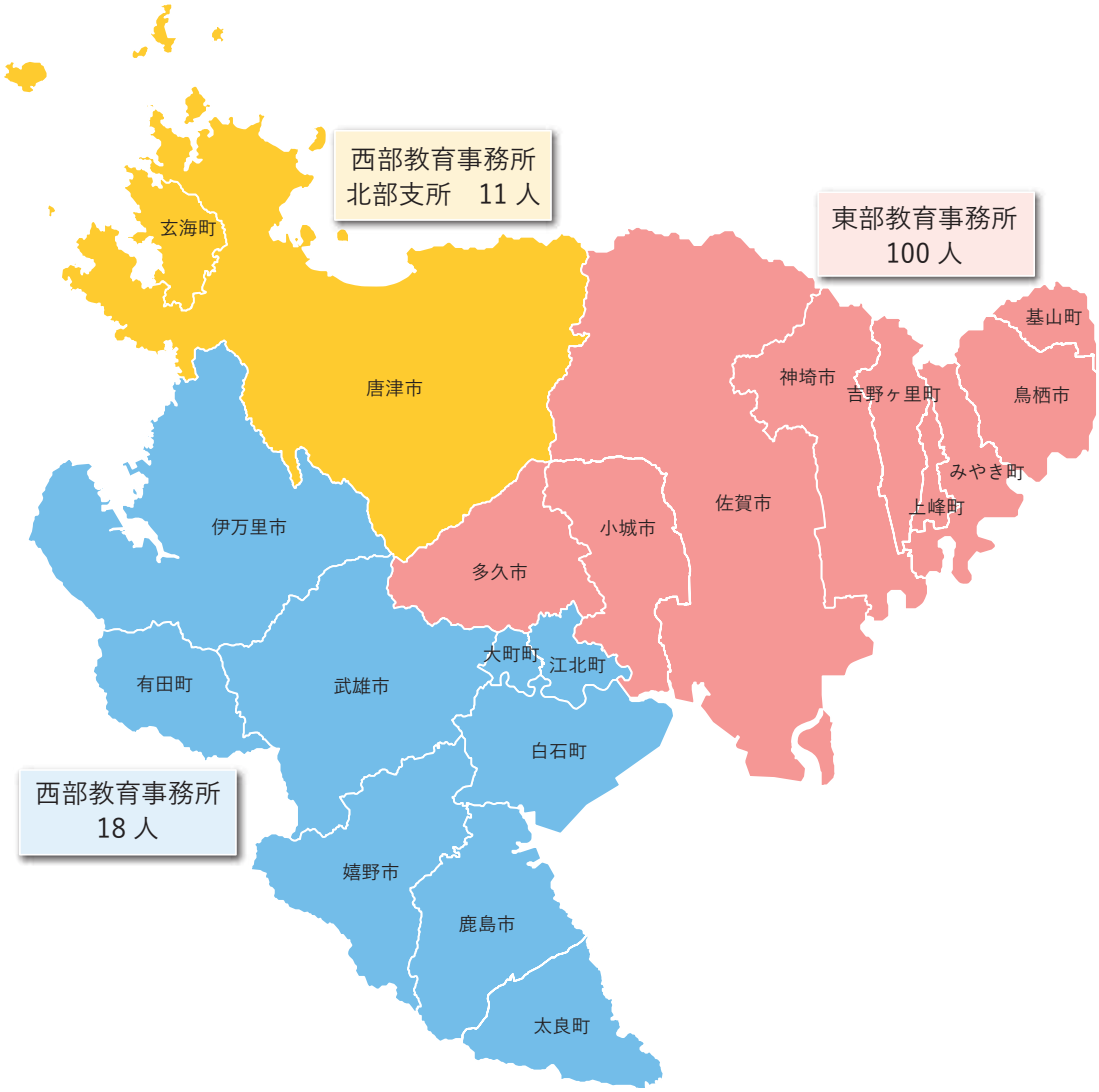


図　佐賀（高）2-1　各教育事務所管内別の状況

② 学校ごとの在籍状況

学校調査票 が回収された39校について、在籍している外国につながる生徒の数を集計したのが、**図　佐賀（高）2-2**である。

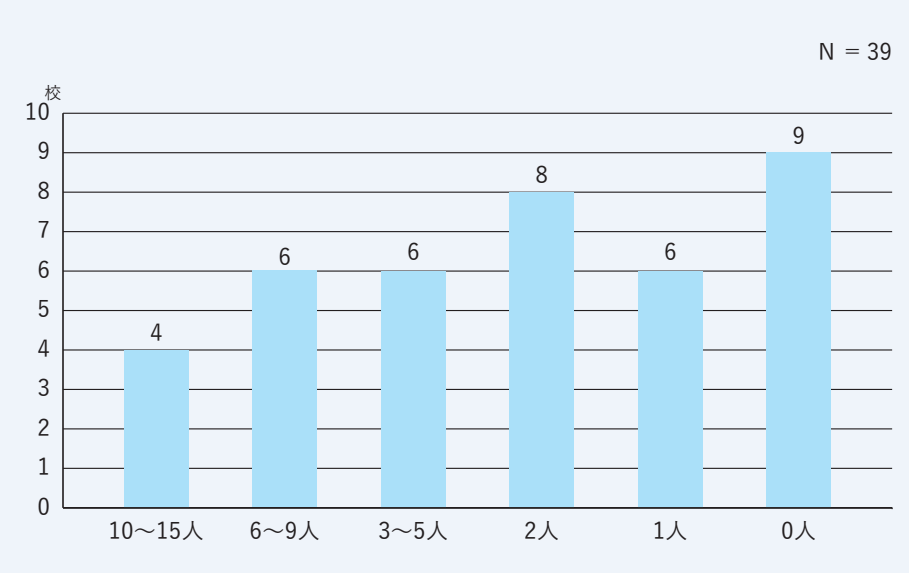


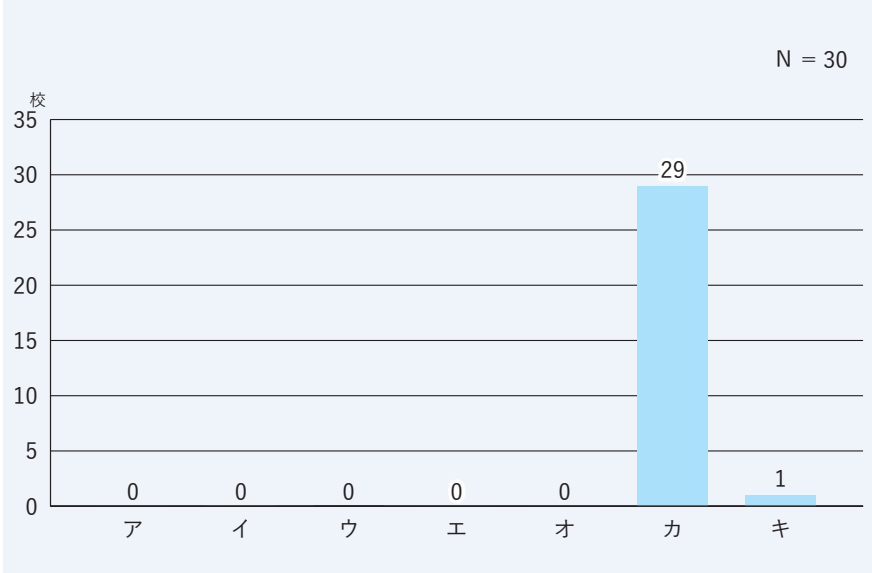
図　佐賀（高）2-2　学校ごとの在籍状況

一人も在籍していない学校が 9 校と最も多い。

在籍している30校では、 2 人在籍が 8 校と最も多かった。在籍人数 5 人以下が66.7%を占めるなど、散在している状況が確認できる。10人以上在籍している学校は、 4 校のみであった。

3　学校として行っている支援（高）

高等学校に在籍している30校を対象として、学校として行っている支援（複数回答可 を集計したのが、**図　佐賀（高）3-1**である。



ア．日本語指導担当教員が加配され、日本語指導教室を設置し、日本語指導や学習支援を行っている
イ．帰国子女等対応非常勤講師がついて、取り出しや入り込みなどの支援を行っている
ウ．放課後等を活用し、教員や帰国子女等対応非常勤講師が日本語指導や学習支援を行っている
エ．放課後等を活用し、教員や日本語指導サポーターが日本語指導や学習支援を行っている
オ．児童生徒のルーツとなる国の言語や文化について、積極的に学級活動や行事、授業の中で扱っている
カ．特に実施していない
キ．その他

図　佐賀（高）3-1　学校として行っている支援

【キ：その他】

• 翻訳アプリの活用

支援を行っていないと回答した学校が大半を占めた。支援を行っていると回答のあったキ：その他の内容は、翻訳アプリの活用であった。

4 学校として必要な支援（高）

外国につながる児童生徒が在籍している144校に対して、「A. 対面での日本語力のアセスメント」「B. オンラインでの日本語力のアセスメント」「C. 日本語指導ができる教員の加配 」「D. 日本語指導ができる支援員の派遣」「E. 母語や母文化に通じた支援員の派遣」「F. オンラインでの日本語指導及び学習支援」「G. 保護者面談時の通訳配置（オンライン対応含む）」「H. 自動翻訳機の貸与」「I. 相談できる窓口（支援人材派遣、教材、保護者対応など」「J. この課題に関する教員の力量向上のための校内研修の実施」「K. その他（ ）」の項目を設け、それぞれについて、「①絶対にあった方がよい」「②できればあった方がよい」「③不要」のいずれかを選択するよう求めた。

高等学校の結果をまとめたのが、図　佐賀（高）4-1である。

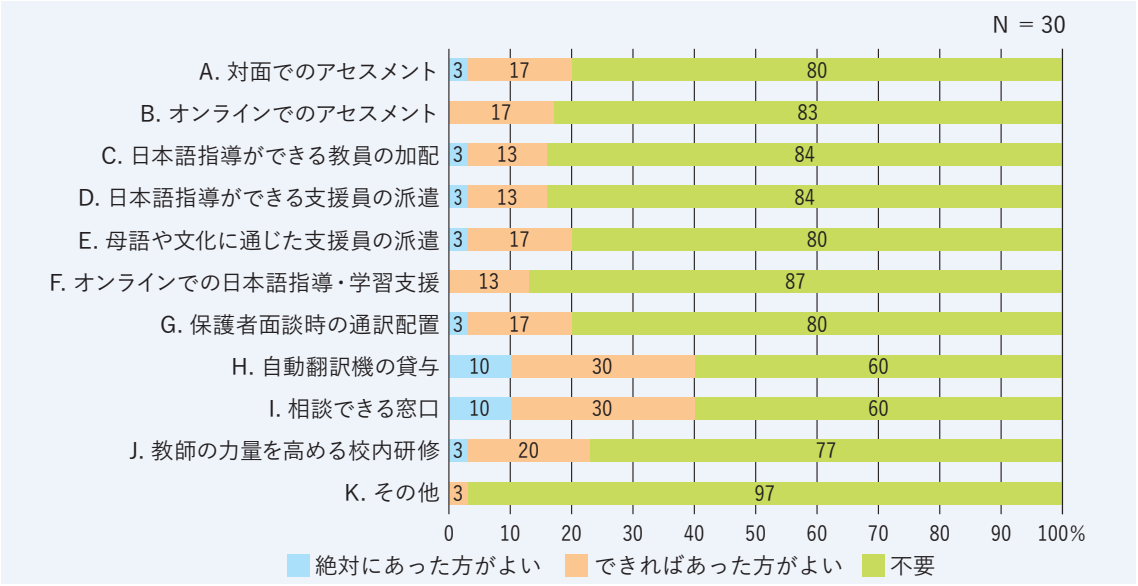


図　佐賀（高）4-1　学校として必要な支援

「A. 絶対にあった方がよい」に注目すると、自動翻訳機の貸与３校、相談窓口３校という結果であった。「B. できればあったほうがよい」を含めると、高等学校では、校内研修、アセスメント、支援員の派遣、面談時の通訳配置などを求めていると捉えることができる。

5 学校による自由記述（高）

学校調査票の設問の最後に、「外国につながる児童生徒教育について感じている課題や要望」を自由記述で尋ねた。 何らかの記載をした校の回答を以下に整理して記載した（１校で複数の意見を箇条書きにした学校について、回答を別項目に入れて整理した部分がある）。

なお、自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

教員や支援員の配置を求める声

- これだけ外国人の人口が増えている状況では、ある程度、日本語や日本文化の指導などで専属のスタッフが必要であると感じている。しかし、それを既存の該当校のスタッフで行うとなると、そのようなサポートをすること自体教員は経験が少ないので、大変だと感じる。
- 日本語指導や母語指導を行う教員・支援員などの職員をどのように毎年度確保していくか、人材面での外部機関との連携や教育委員会も含めた予算面での見通しが持てていないことが課題

児童生徒・保護者とのコミュニケーションについて

- 本校在籍の生徒は日本語でも意思疎通がとれる。集団の中でも聞き取りが難しい面があるため個別で確認をしている。この面が母国語で話しているからか、障害から来るかは不明。

学習、進学、高校入試等について

- 入試時の時間延長、ルビ、拡大印刷等を行いますが、入学後はできる場合とできない場合があります。色んな場合がありますが、いずれにしても、保護者との連携が不可欠と思います。
- 工業高校における進路指導において、外国籍の生徒が、日本の企業や高等教育学校に進む際には、特別な準備や配慮、指導が必要となると考えている。そのため、外国籍を持つ生徒へ進路指導を行うためのガイドライン作成等の指導
- 支援体制が必要と考えます。

支援体制、自治体や教育委員会等への要望について

- 日本語指導や保護者等との意思疎通に関わる支援の体制ができていないので支援体制の確立が必要ではないかと思われます。

宗教・文化の違い等への理解、集団づくりについて

- 宗教や文化面での配慮（例：調理実習におけるハラル認定食材の利用。礼拝などの日常の習慣への配慮）の、職員の共通認識

研修、情報提供について

- 当校には当該生徒はまだ在籍していないが、今後、当該生徒数が著しく増加したり、当該生徒間で日本語の理解力や運用力に著しい差が生じたりした場合に、どのような手立てを講じて指導に当たるべきか、学校としてイメージが持てない状況であることが課題
- 学校全体での組織的な指導体制を構築し、抽出授業を行う対象科目の職員も含めて当該生徒の学習活動の指導や支援について理解を図り指導力の向上をしていくことが必要
- 入学時における中学校とのより詳細な情報共有を積極的に行う必要性。

現時点では支援の必要を感じていない

- 特になし

その他の意見

- 本校の生徒は特に問題なく学校生活を送っています。
- 両親の国籍を把握はしていない（提出して頂く書類に記載を求めていないため、記載なし）ため、本調査への対応は困難であった。
- 現時点では、支障なく日本語で面談できているため、不都合を感じることがない。
- 本校では該当する生徒が在籍したことがなく、そのため、特に感じている課題や要望はありません。

6 把握された外国につながる児童生徒の全体状況（高）

今回の調査で、高等学校に在籍する外国につながる児童生徒は129人把握された。親の国籍及び内訳は、図　佐賀（高）6-1及び、表　佐賀（高）6-1のとおりである。

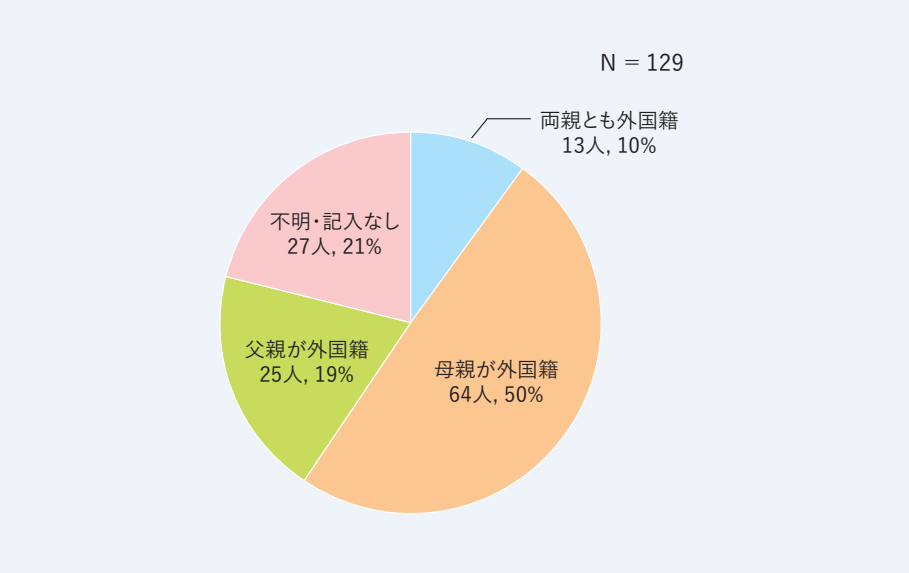


図　佐賀（高）6-1　親の国籍

表　佐賀（高）6-1　親の国籍の内訳

両親とも外国籍　13 人	中国 8、韓国 3、スリランカ 1、不明 1
母親が外国籍　64 人	フィリピン 23、中国 12、ベラルーシ 2、ルーマニア 2、ベトナム 2、韓国 1、タイ 1、不明 19、記入なし 2
父親が外国籍　25 人	韓国 6、アメリカ 5、イギリス 1、イタリア 1、中国 1、インドネシア 1、タイ 1、日本 1、不明 4、記入なし 4
不明・記入なし　27 人	

外国につながる高校生は129人把握された。そのうち、母親が外国籍の生徒が64人、50%と最も多く、続いて、父親が外国籍の生徒が25人、19%となっている。

母親の国籍では、フィリピンが23人と最も多く、中国が12人と続く。

父親の国籍では、韓国が６人、アメリカが５人であった。

不明・記入なしが21%の回答であった。

7 在籍学年（小・中・高）

今回把握された小中学校・高等学校合わせた436人の学年別の集計は、図　佐賀（小・中・高）7-1のとおりである。

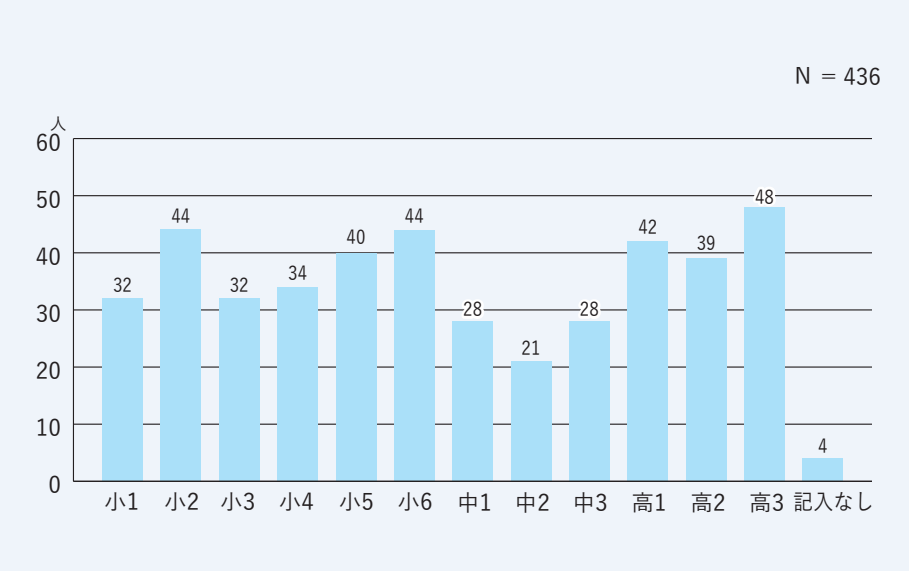


図　佐賀（小・中・高）7-1　在籍学年

高校生では、３年生の48人が最も多く、続いて、１年生42人、２年生39人であった。小・中学校と比較して、佐賀県では高校生の在籍数が多いといえる。

在籍学年と年齢の関係を、図　佐賀（高）7-2に示した。

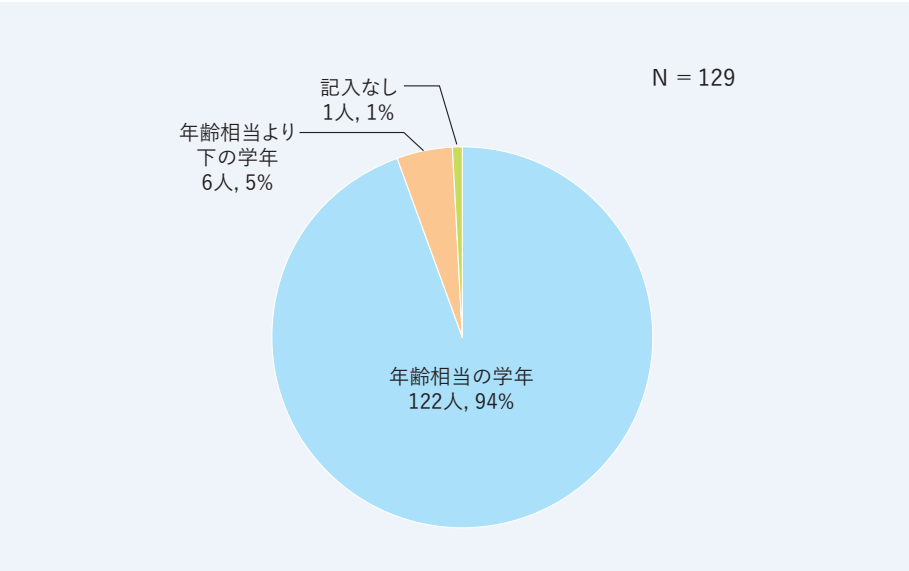


図　佐賀（高）7-2　在籍学年と年齢と関係

高校生129人の中で、年齢相当の学年より下の学年に在籍する生徒が６人、５％いることが確認された。

8 子どもの国籍・来日時期・母語（高）

① 子どもの国籍

子どもの国籍及びその内訳を尋ねた結果が、図　佐賀（高）8-1及び、表　佐賀（高）8-1である。

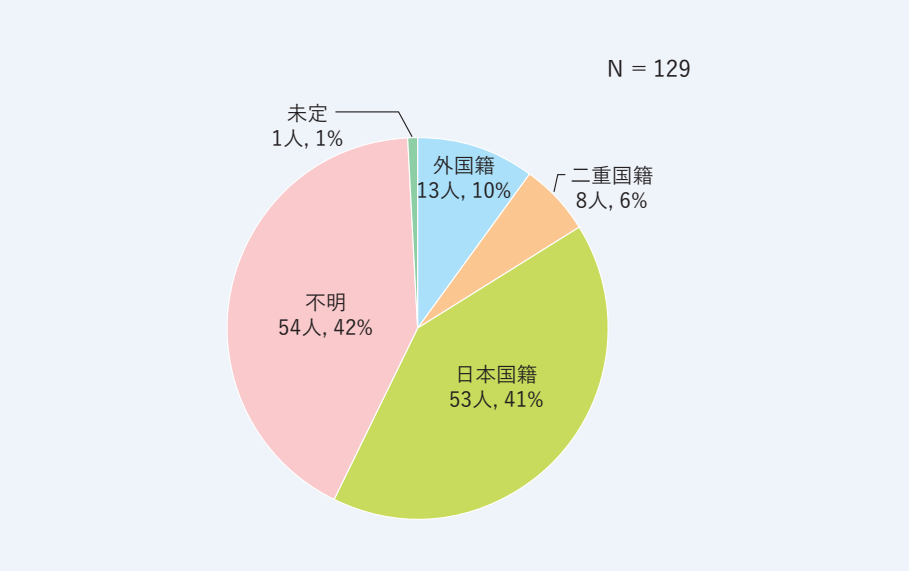


図　佐賀（高）8-1　子どもの国籍

表　佐賀（高）8-1　国籍の内訳

外国籍　13 人	中国5、フィリピン2、韓国2、スリランカ1、ベラルーシ1、不明2
日本と外国との二重国籍　8 人	アメリカ 2、イタリア 1、タイ 1、記入なし 4

高校生129人の国籍では、不明が54人、42% と最も多く、日本国籍が53人、41% であった。高校では、4 割以上の生徒の国籍は把握されていないという結果であった。

外国籍の生徒が13人で、中国が 5 人と最も多く、続いて、フィリピン、韓国が 2 人であった。

二重国籍の生徒は 8 人確認された。

② 子どもの来日時期等

子どもの来日時期及び途中来日した時期を示した結果が、図　佐賀（高）8-2及び、図　佐賀（高）8-3である。

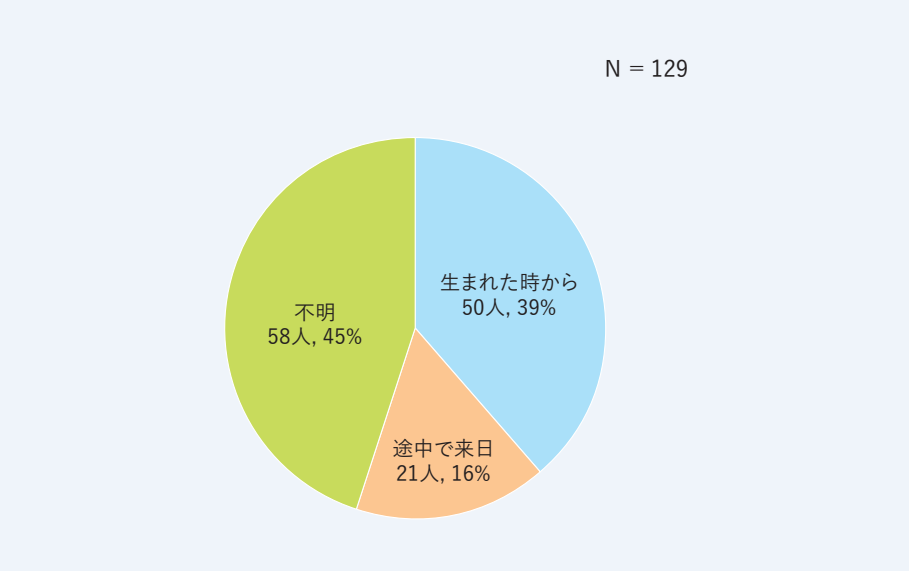


図　佐賀（高）8-2　来日時期

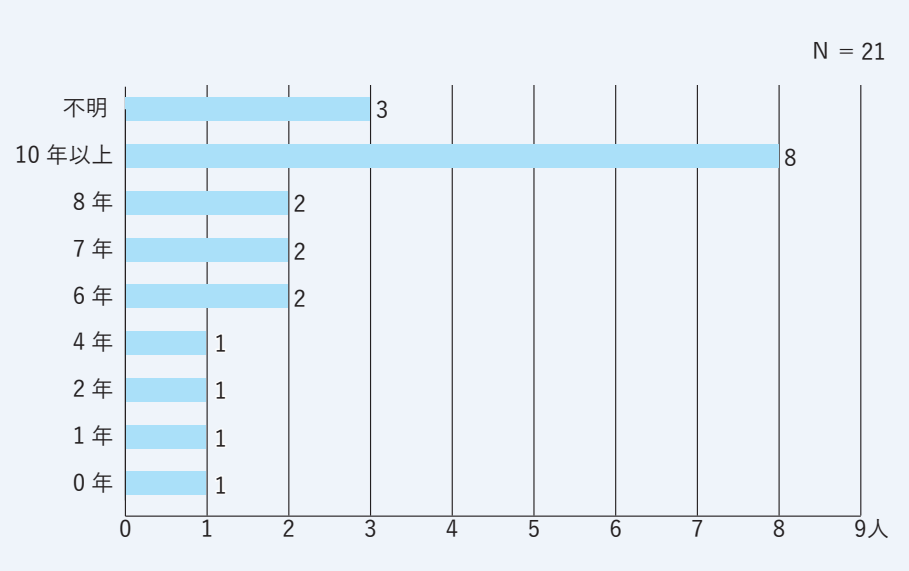


図　佐賀（高）8-3　途中来日年数別内訳

高校生129人では、来日時期が不明との回答が58人、45%と最も多かった。国籍と同様、高校生の来日時期についても 4 割以上の生徒が把握されていない。

生まれた時から日本にいた生徒は50人、39%であった。

途中で来日した生徒は21人、16%で、そのうち、8 人が10年以上、6 年以上が 6 人という滞在年数となっている。

③ 在留資格の把握について

在籍校が、本人（と親）の在留資格について把握しているかを尋ねた結果が、図　佐賀（高）8-4である。

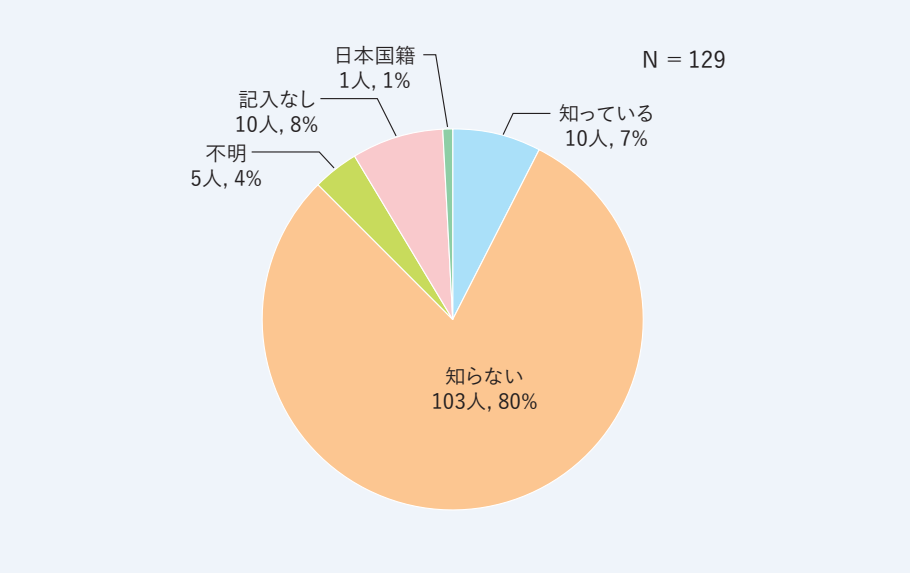


図　佐賀（高）8-4　在留資格の把握

「知らない」「不明」「記入なし」を合わせると９割程度になることから、ほとんどの学校は、在留資格について把握していない状況である。

④ 子どもの母語について

子どもの母語及びその言語を尋ねた結果が、図　佐賀（高）8-5及び、表　佐賀（高）8-2である。

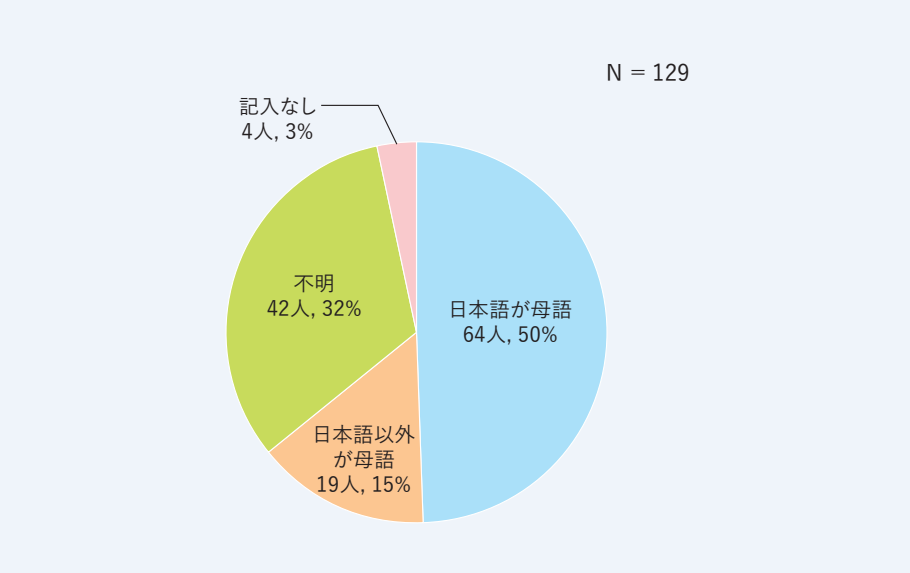


図　佐賀（高）8-5　子どもの母語

表　佐賀（高）8-2　日本語以外の母語の内訳

中国語 6、韓国語 3、英語 2、タガログ語 2、ロシア語 1、ベトナム語 1、フィリピン語 1、タイ語 1、スリランカ語 1、アラビア語 1

高校生では、日本語を母語とする生徒が64人、50%で、日本語以外を母語とする生徒は19人、15%であった。

不明・記入なしは、小・中学生の割合より多く、35%であった。

母語の言語別では、中国語が６人と最も多く、続いて、韓国語３人、英語２人、タガログ語２人であった。

⑤ 父親の母語を、**図　佐賀（高）8-6**に、その内訳を、**表　佐賀（高）8-3**に示した。

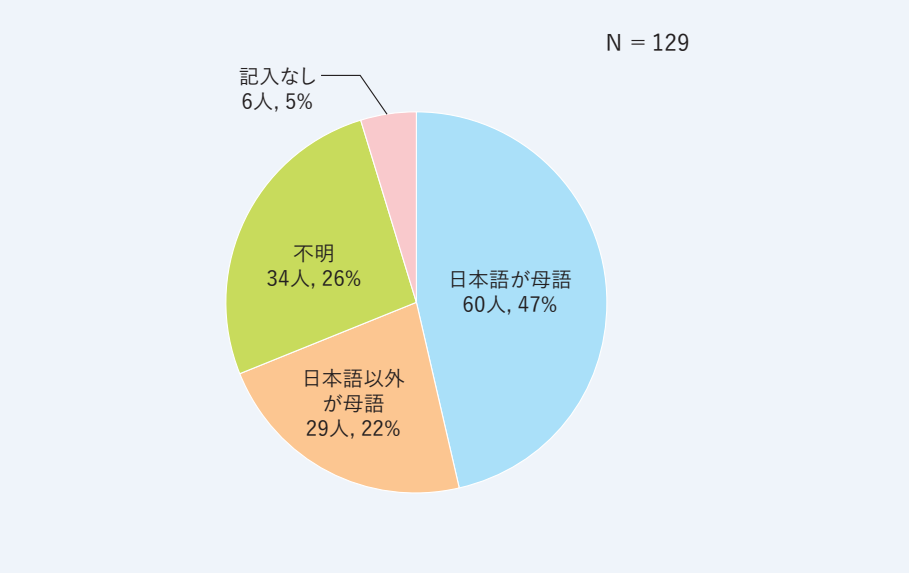


図　佐賀（高）8-6　父親の母語

表　佐賀（高）8-3　父親の母語の内訳

中国語 6、韓国語 3、英語 2、タガログ語 2、ロシア語 1、ベトナム語 1、フィリピン語 1、タイ語 1、スリランカ語 1、アラビア語 1

高校生129人の父親の母語は、日本語が60人、47%であった。

日本語以外が29人、22%であった。

日本語以外の内訳は、中国語が６人、韓国語が３人、タガログ語が２人と続く。

およそ３割の生徒について、父親の母語が把握されていない。

⑥ 母親の母語を、図　佐賀（高）8-7に、その内訳を、表　佐賀（高）8-4に示した。

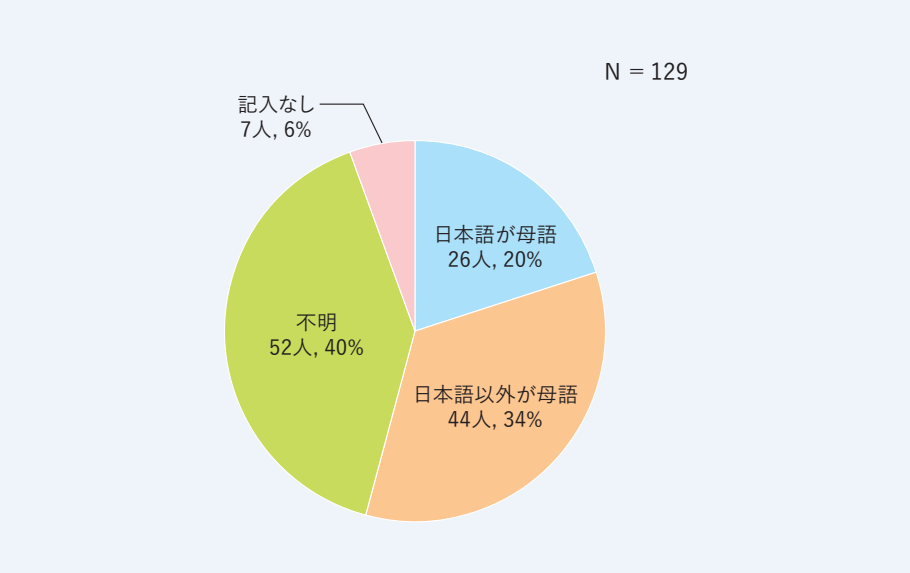


図　佐賀（高）8-7　母親の母語

表　佐賀（高）8-4　母親の母語の内訳

中国語 19、タガログ語 8、英語 3、ベトナム語 3、韓国語 2、ロシア語 2、フィリピン語 2、タイ語 1、スリランカ語 1、アラビア語 1、インドネシア語 1、ルーマニア語 1

高校生129人の母親の母語は、日本語以外が44人、34%であった。

日本語が26人、20%であった。

日本語以外の内訳は、中国語が19人、タガログ語が 8 人、英語 3 人、ベトナム語 3 人と続く。

およそ半数の生徒について、父親の母語が把握されていない。

⑦ 子どもの家庭での言語

子どもの家庭での言語について尋ねた結果が、図　佐賀（高）8-8である。

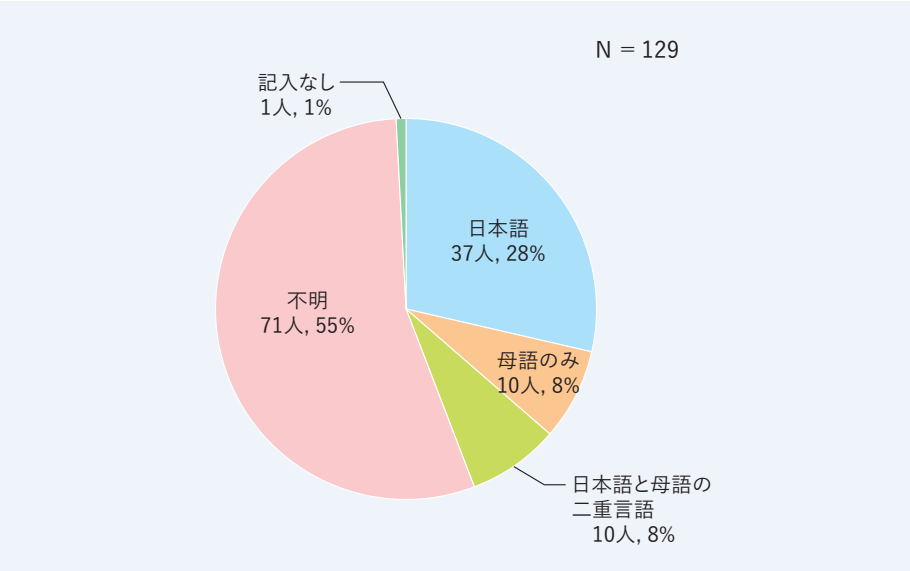


図　佐賀（高）8-8　家庭での言語

高校生129人の家庭での言語は、日本語が37人、28%、母語のみが10人、８%、日本語と母語の二重言語がそれぞれ10人、８%となっている。

不明が71人、55%と、半数以上の生徒の家庭内言語が把握されていないことから、家庭での言語の詳細について捉えることができない。

9 保護者面談の対応（高）

保護者との面談について、どのように対応しているかを尋ねた結果が、**図　佐賀（高）9-1**である。

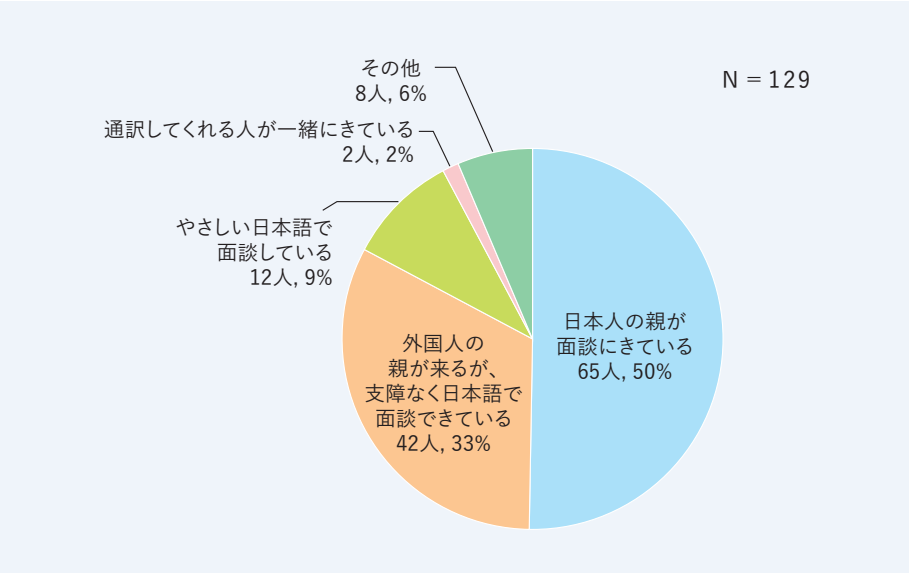


図　佐賀（高）9-1　保護者面談をどうしているか

高校における保護者面談については、「日本人の保護者が面談に来ている」が65人、50%、「外国人の親が来るが支障なく日本語で面談ができている」が42人、33%と、８割以上の生徒について、問題なく保護者面談ができていると捉えることができる。

また、「優しい日本語で面談している」が９%、「通訳してくれる人が一緒に来ている」が２%となっており、学校・保護者とも、互いに工夫しながら対応している様子も窺える。

10 子どもの日本語力（高）

本調査では、子どもの日本語力を４つの側面から調査した。日常生活に関わる生活言語能力については「生活に必要な日本語を含むやりとり」の項目を、年齢に応じた学習を可能にするための教科学習言語能力については、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３項目を用意した。

表２（p.5参照）で示すとおり、「生活に必要な日本語を含むやりとり」はア～カの６段階+キその他、教科学習言語能力に関わる３項目は 、それぞれア～オの５段階で示し、調査した。

同一項目で小学校１年生から高校３年生という幅広い年齢を対象とするため、回答にあたっては、複数回答可とし、複数項目にチェックがついた場合は一番高いレベルの項目を現在の程度と捉え、分類した。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の最上位項目オは、いずれも学年相当の力があることを示しており、ここにチェックされた場合は、オの段階に相当する力があるとみなしている。

以上のような分類で、各項目で整理した結果が、**図　佐賀（高）10-1から10-4**である。

① 生活に必要な日本語を含むやりとり

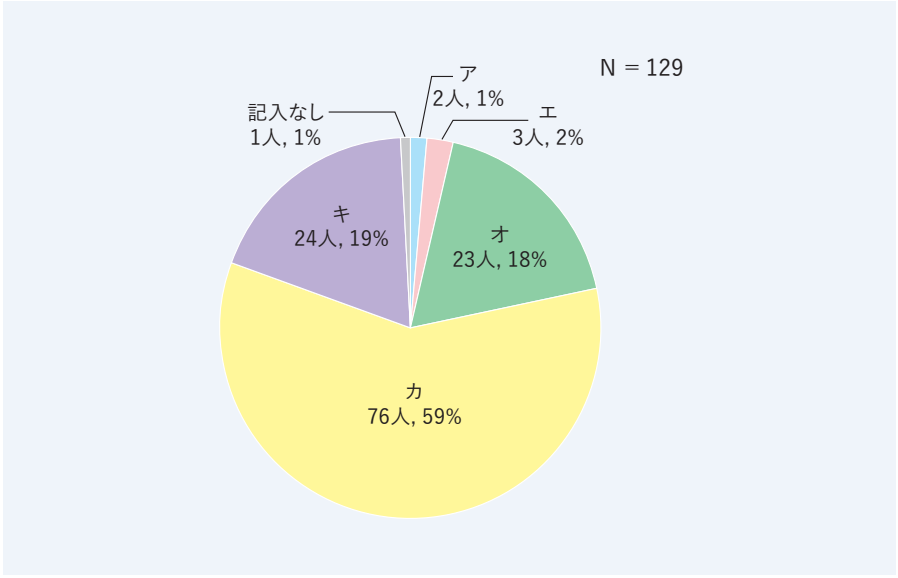
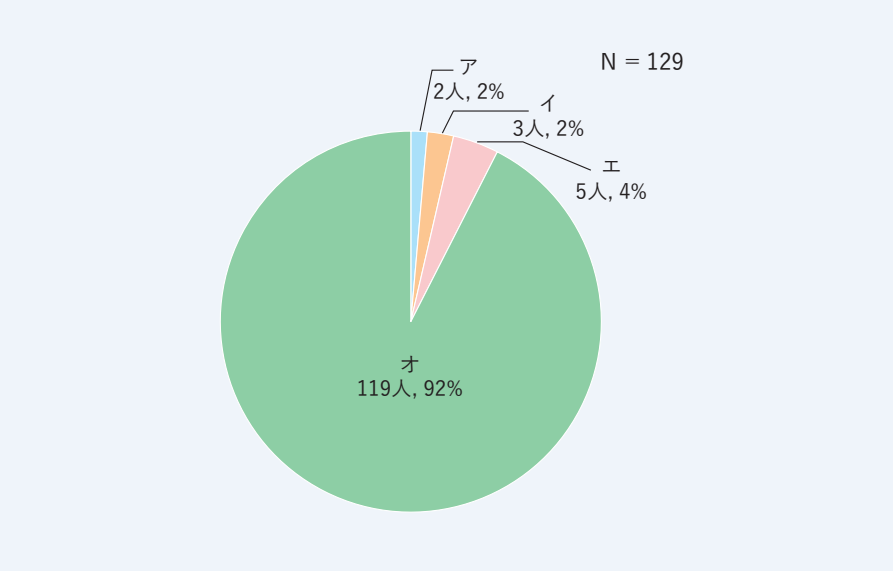


図　佐賀（高）10-1　生活に必要な日本語を含むやりとりのレベル

「カ．困ったときに先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができる」が59%、「オ．学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる」が18%であり、77%の生徒が生活に必要な日本語レベルに達していると捉えることができる。

また「キ．その他（支障なし）」が19%となっており、全体的に困り感が低い状況である。

② 書くこと



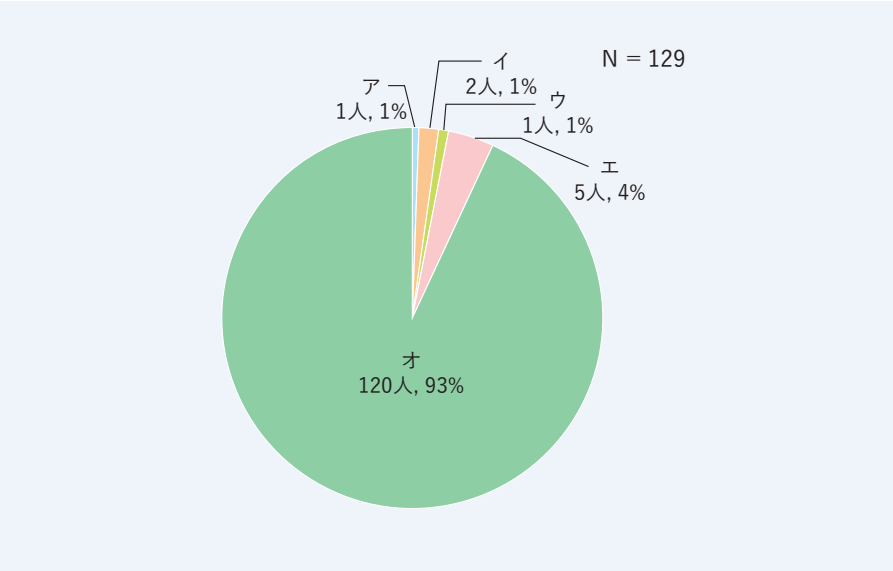
ア．書くことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある
エ．日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる
オ．学年相当のレベルで書くことができる

図　佐賀（高）10-2　書くこと

「書くこと」について、「オ．学年相当のレベルで書くことができる」が92%であった。

その他のレベル（ア・イ・エ）を合わせると８％であり、１割弱の生徒が、学年相当のレベルに達しておらず、継続した支援を必要としている。

③ 読むこと



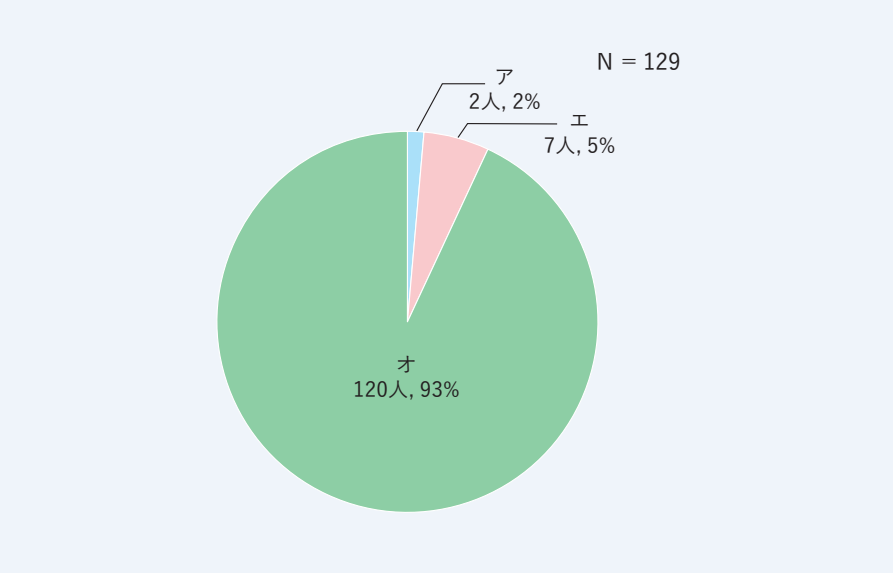
ア．読むことはほとんどできない
イ．ひらがな、カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる
ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる
エ．支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる
オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる

図　佐賀（高）10-3　読むこと

「読むこと」について、「オ．支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる」が93%であった。

その他のレベル（ア～エ）を合わせると７％であり、「書くこと」と同様、１割弱の生徒が学年相当レベルに達していない状況である。

④ 教科の学習状況



ア．学習内容はほとんど理解できない
エ．だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい
オ．学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる

図　佐賀（高）10-4　教科の学習状況

「教科の学習状況」について、「オ.学習内容を理解して思考したり判断したりすることができる」が93%であった。

その他のレベルは「書くこと」「読むこと」と同程度の７％であった。

⑤ 来日時期と教科の学習状況

来日時期と教科の学習状況の関係を示したのが、表　佐賀（高）10-1及び、図　佐賀（高）10-5である。

表　佐賀（高）10-1　来日時期と教科の学習状況

	日本生まれ	1年未満	1年	2年	4年	6年	7年	8年	10年以上	途中来日・時期不明	不明・記入なし
ア	1										1
イ											
ウ											
エ	2	1	1		1				1		1
オ	47			1		2	2	2	7	3	56

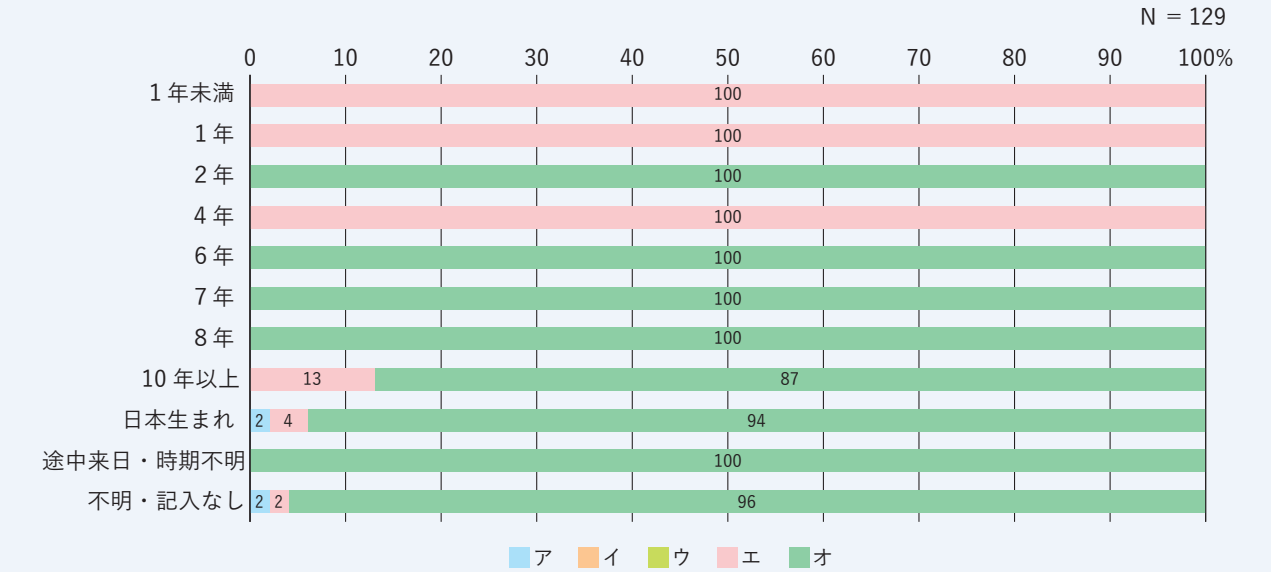


図　佐賀（高）10-5　来日時期と教科の学習状況

「ア．学習内容をほとんど理解できない」に該当する生徒２人のうち、一人が日本生まれである。また「エ．だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることが難しい」に該当する７人のうち、日本生まれは２人である。

小・中学生の結果と同様、少数ではあるが、日本生まれの児童生徒でも日本語の習得に課題があるケースが高校生まで継続する場合があることを示している。

11 本人への指導や家庭との連携においての課題（高）

「本人への指導上の課題」や「家庭との連携においての課題」について自由記述で尋ねた。本人への指導と家庭との連携等複合する課題を「複合的な課題」とし、「その他」も設けて以下に記載する。

自由記述はできるだけそのまま載せているが、個人情報の保護及び人権上の配慮から、一部修正を行っている。

本人への指導上の課題

- 母親が日本人であり連携した取り組みができている。授業はクラスメイトとともに受けているが、定期テストは教育相談室で受験し、iPadにて翻訳アプリを活用することを許可している。（２）
- 経済的な理由によるアルバイト申請中。
- 考査や模試の問題文などを読んで理解するのに時間がかかっているかもしれない。
- 日本語の読み書きは簡単なものが読めるが、言葉としての意味が分からないことがほとんどである。
- 本人の学習への困難さが日本語理解の部分が原因なのか、それ以外が原因なのかがまだ把握できていない。
- 病院受診の際にDrの質問に対して、違う回答をされることが多い。

家庭との連携においての課題

- 緊急時に家庭への連絡をする際、伝える手段に迷う。
- ご家庭に配るプリント類を母親が読んで理解するのが少し難しいため、必要な場合、本人（生徒）から説明をするようにしている。
- 父親のみ外国名だが、詳細不明である。
- 氏名を表記する際に、ミドルネームとファーストネームの間を空けないようにしてほしいという保護者からの要望がある。
- 母親が外国出身の方だということは把握しているが、国籍や在留資格など詳しいことは聞いていないうえに、知らない。

複合的な課題

- 周囲とのコミュニケーションは問題なく取れるが、年齢に対して幼い表現が多く、個人の基礎学力が著しく低い。家で教わる機会が少なかったのか、小学校レベルの計算問題や漢字のミスも多々見られる。難しい日本語への理解度も低く、家でも小難しい会話はなされていないようである。ただしこれが外国にルーツを持つがゆえか、本人が真摯に勉強に向き合おうとしていなかったからかは判断が難しい。母親が日本語があまり得意ではないようで、面談中も首を傾げられたことに対しより簡単な日本語で説明しなおす、というシーンが何度もある。生徒の進路の話をしようとしても、スムーズにいかず、きちんと理解されているのかは心配なことがある。
- 本人への指導は問題ありません。保護者と本人がどの程度の意思疎通ができているかを不安に思うことがあります。必ず両方に複数回確認するようにしています。
- 家庭連絡が不可能、本人はWi-Fiのある所でのみ使用できるスマホを所持しているが、家にWi-Fiはない。母親のみがスマホを持っており、日本語を話せないため電話に出ることはない。

その他

- 特になし（23）

12 子どもの日本語力と支援の状況（高）

① 支援対象人数

外国につながる児童生徒129人を母数として、加配教員や日本語支援員等により何らかの支援を受けているかについて尋ねた結果が、図　佐賀（高）12-1である。

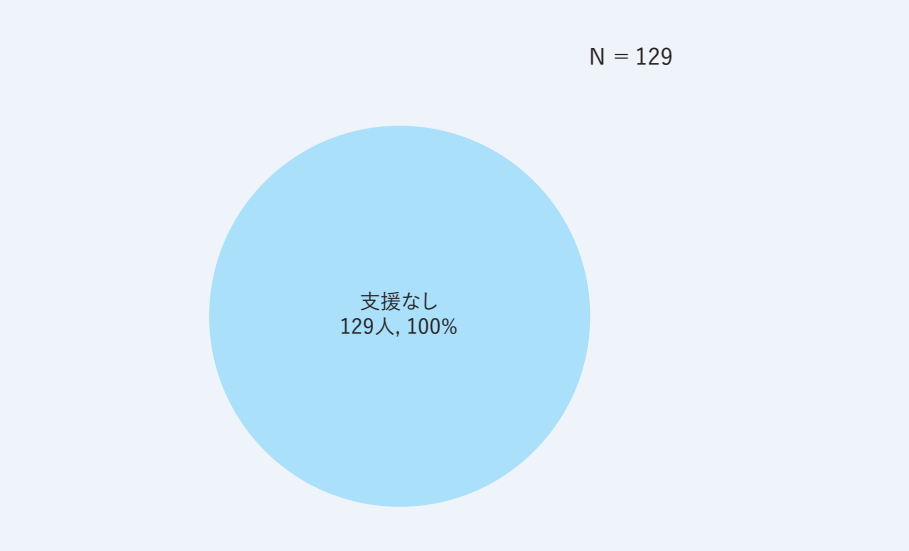


図　佐賀（高）12-1　支援の有無

高校生では、支援を受けている生徒はいない。

② 支援が必要ないと判断した理由（複数回答）

外国につながる高校生で、支援（日本語指導等）を受けている生徒はいない。この支援を受けていない129人について、なぜ「日本語指導が必要ない」と判断したのかを尋ねた結果が、図　佐賀（高）12-2、「その他」の回答をした25人について、具体的に「日本語指導が必要ない」と判断した理由を尋ねた結果が、図　佐賀（高）12-3である。

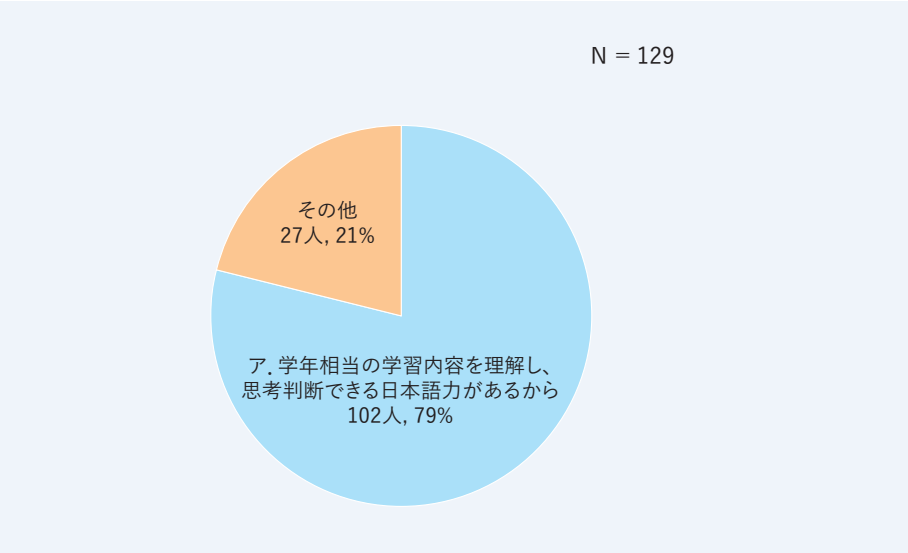


図　佐賀（高）12-2　日本語指導が必要ないと判断した理由

高校生129人の日本語指導が必要ないと判断した理由について、「ア：学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」が102人、79%であった。

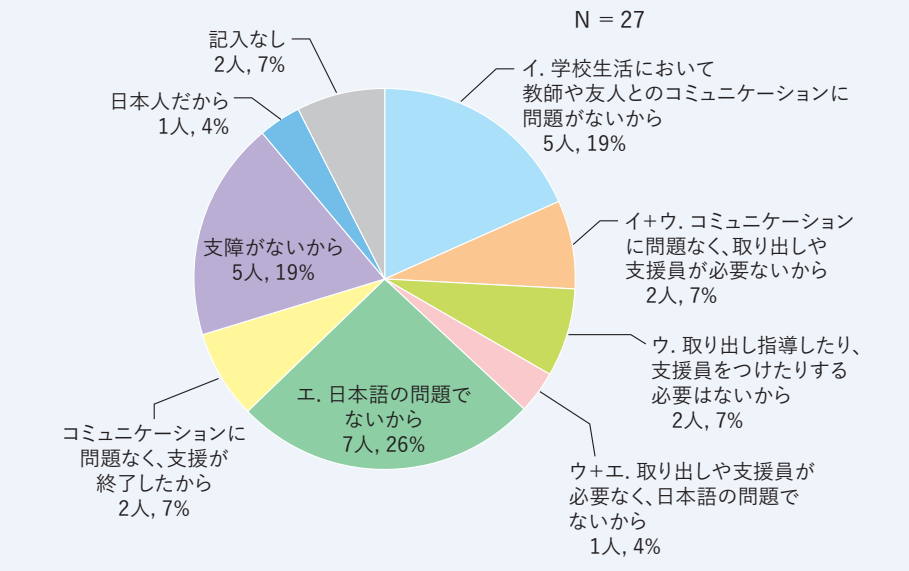


図　佐賀（高）12-3　その内訳

日本語指導が必要ないと判断した理由について、「その他」の内訳から、「コミュニケーションに問題がない」「支援の必要がないから」が多いことがわかる。

一方、「日本語の問題ではないから」に関する項目は32%になり、高等学校は、日本語以外の要因をもとに日本語指導が必要ないと判断していることが理解できる。

13　卒業後の進路と日本語レベル（高）

① 高校生の卒業後の希望進路

高校生を対象として、卒業後の希望進路について尋ねた結果を、図　佐賀（高）13-1に示した。

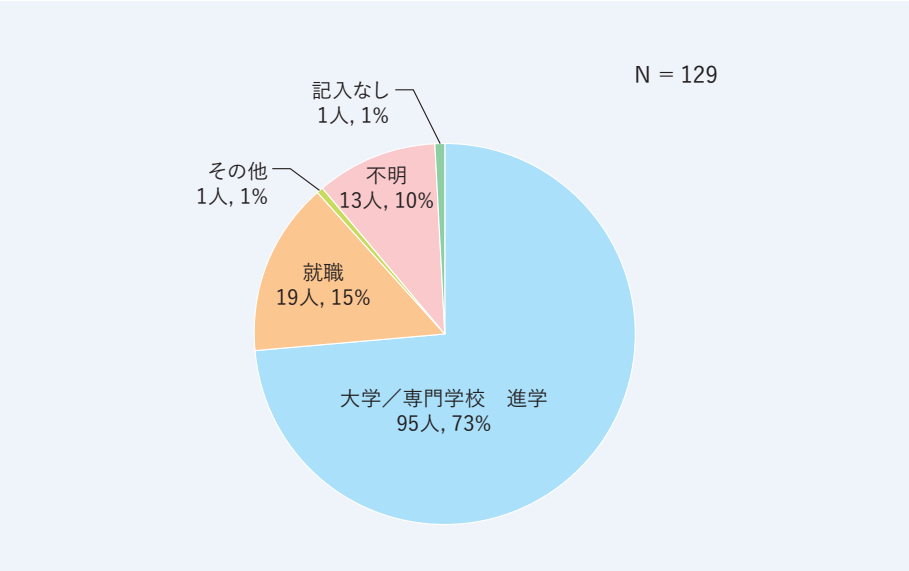


図　佐賀（高）13-1　卒業後の進路

高校生129人について、95人、73%の生徒が進学を希望し、15%の生徒が就職を希望している。

② 進学を希望する高校生の日本語レベル

進学を希望する高校生の日本語レベル及び日本語のレベルが学年相当に達していないと見られる生徒の来日時期を、図　佐賀（高）13-2 及び、図　佐賀（高）13-3に示した。

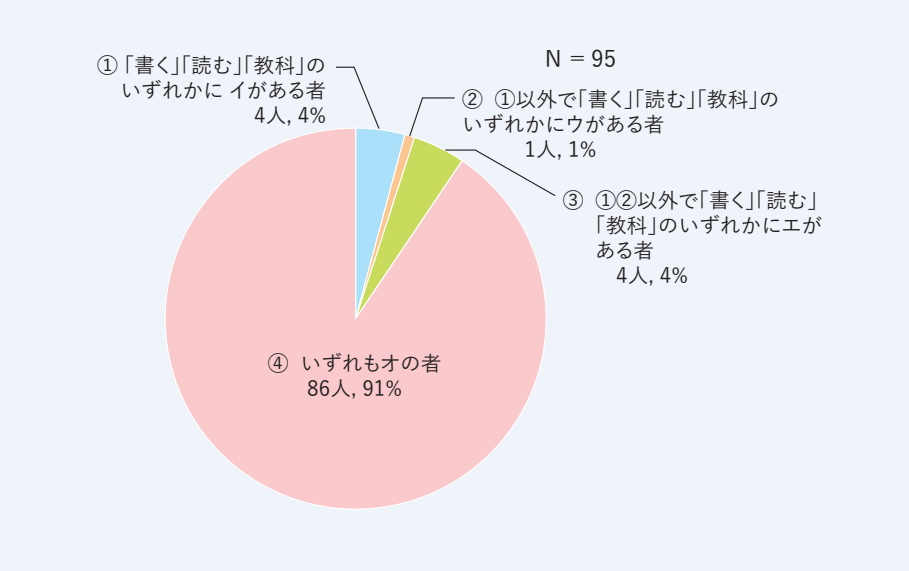


図　佐賀（高）13-2　進学希望者の日本語のレベル

大学・専門学校等への進学を希望する高校生では、91%の生徒がいずれの項目もオのレベルであった。一方、９%の生徒は、学年相当の学習に困難を抱えている。

この９人、９%の生徒の来日時期を見てみると、図13-3のとおりであった。

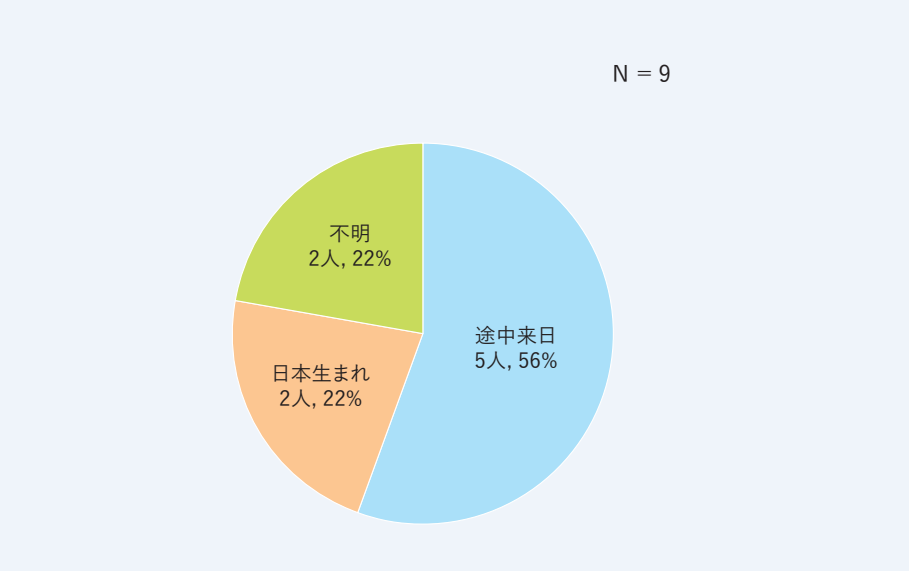


図　佐賀（高）13-3　日本語のレベルが学年相当に達していないとみられる生徒の来日時期

第Ⅱ部

散在地域４県調査の総合と比較による分析

第5章 在籍状況及び学校単位での支援と要望

ここでは、学校調査票で記載された（１）学校ごとの在籍状況（両親または片方の親が外国人である児童生徒数）、（２）学校として行っている支援、（３）学校として必要な支援、（４）外国につながる児童生徒教育について感じる課題や要望について、各県でまとめられた調査の結果をもとに４県に共通する散在地域の状況を分析するとともに、各県の特徴について見ていく。

1 学校ごとの在籍状況

学校ごとの在籍状況については、４県ともに外国につながる児童生徒が１人も在籍していない学校が多く、特に青森と宮崎は過半数を超えている。どの県においても５名未満とごく少数が在籍するという共通点も見られ、これは地域内に少数の外国人が点在する散在地域の特徴であるといえる。

群馬県総合教育センター（2023）では、「散在地域では、集住地域（外国人が多く住む地域）に比べて十分な学校の支援体制が整備されず、外国人児童生徒等やその保護者への対応や指導において大変苦慮している実態があった」と報告されている。また、村上（2024）は、散在地域では日本語教育を経験したことのある教員が不足しており、指導内容、支援体制なども十分に整っておらず、その背景として「予算の確保」「人材の確保」「支援 の維持・継続性」が支援体制づくりの大きな壁となっていることを指摘している。

今回の調査対象となった４県においても、これらの先行研究で指摘された課題等に直面していることが窺えた。第一に、散在地域では学校として支援経験の蓄積が難しく、第二に、日本語指導に必要な教員の基礎定数化に伴う措置（令和８年度までに日本語指導を受ける児童生徒18人につき１人を計画的に配置）もほとんどの散在地域には該当しないため、支援人材が不足する。こうした理由から、多文化多言語の子どもの受け入れに苦慮している学校も少なくないと考えられ、教育の質の確保が難しく、教育支援の地域格差を生んでしまっている現状があるといえる。

2 実施されている支援

学校として行っている支援については、４県ともに特に実施していない学校が最も多くなっている。この点については、支援が必要ないため何もしていないのか、何をしてよいか分からず支援を実施していないのかが不明確なため、今後さらなる分析が必要である。日本語指導を行う教員や支援員が配置されている学校は、４県ともに20～30校程度である。

各県における支援の特徴を見ると、佐賀県においては、日本語支援員（佐賀県では帰国子女等非常勤講師と呼称）がついて担任・教科担当・教頭などと連携して日本語指導にあたっている学校が30校と最も多く、次いで日本語指導教室を設置して日本語指導を行っていると回答している学校が15校と多くなっている。

佐賀県は、日本語指導教室が設置され、また、一部には日本語指導や学習支援を行う教員の配置がされるなど、支援体制が他県に比べて整っているといえる。一方、青森と山形では、学校として行っている支援のうち、日本語支援員が教員と連携して取り出しや入り込み支援を行っている学校が最も多いが、それ以外の支援はあまり実施されていないことがわかる。宮崎県の調査では、「管理職や担任等が必要に応じて支援している」という独自の選択肢が含まれていて、25校がこれを選択しており、日本語サポーターがついて取り出しや入り込みの支援を行っている学校22校よりも多くなっている。日本語指導担当教員が配置され、日本語指導教室が設置されている学校も10校ある。

4県ともに放課後等を活用した日本語指導や学習支援はあまり実施されておらず,佐賀と宮崎では0校であった。また、どの県においても、児童生徒のルーツとなる国の言語や文化についての学級活動や行事を実施している学校は少なかった。特に、散在地域においては、多文化多言語の子どもの母語保持の重要性や学校における多文化共生の発展に向けた教育の大切さなどに対する意識は低いといえる。外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議（2020）では、学校で母語、母文化に焦点を当てた学習活動を行うことに加え、地域の関係機関と連携した学校外の取組を進めていくことが重要であるとし、様々な学校での取組を紹介している。大阪府豊中市の小学校の全クラスを対象に外国語体験活動を実施している事例や在籍する外国人の子どもを対象にした母語による会話や読み書き、料理やダンス等の文化を学ぶ教室を開催している事例、静岡県浜松市の小中学校における母語によるコミュニケーション力の向上を目指した読み書きや母文化に触れる活動を実施している事例などである。また、兵庫県教育委員会（2022）では、人権教育・多文化共生社会の実現をめざす教育の中で、実践目標として「子どもの多文化共生教育を実現する」ことが掲げられ、子ども多文化共生センターと連携し、異なる文化、民族、宗教、生活習慣、価値観に対する理解を図る取組が実践されている。散在地域4県においても、少しずつ母語や母文化に向けた取組は少しずつ行われているものの、まだ規模は小さく、活動自体が散発的な地域もある。

国際教員指導環境調査TALIS（OECD）は、教師の環境や学校での指導状況に関する国際比較データを明らかにしているが、「指導を生徒の文化的な多様性に適応させる」ことが「かなり」「非常によく」できる教師の割合、「多様な民族的、文化的アイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する実践が行われている」と答えた教師の割合において、日本はいずれも最下位であった。「国際的にみても、日本の教師は、他国との比較において明らかに民族的・文化的多様性に対応した実践に取り組めて」いないことが明らかになっている（吉田2023）。散在地域においても多文化多言語の子どもが増加しつつある現状を踏まえれば、近い将来、散在地域の学校においても、子どもたちの母語・母文化に目を向けたより対等な多文化共生の考え方に基づいた学級活動が積極的に実践されることを期待したい。

3 学校が必要としている支援や要望

学校が必要としている支援について、まず「絶対あったほうがよい」に注目すると、青森県と佐賀県は「相談できる窓口」の割合が最も多く、山形県と宮崎県は日本語指導ができる「支援員（日本語サポーター）の派遣」が最も多くなっている。

特に、山形県においては支援員の派遣が絶対必要と答えた割合が30%とかなり高い。だが、この結果は、山形県で支援員の派遣が充実していないことを意味しているわけではない。山形県では、多文化多言語の子どもの支援を行う民間団体・教育委員会・学校が連携し、教育委員会に登録している支援員を学校に派遣している。特に、山形市においては2004年から支援事業がはじまり、学校でも支援員の活動が高く評価されるようになり、日本生まれの子どもでも日本語支援が必要な場合があるという認識もかなり早い段階から学

校現場にあった。他の県に比べ支援員の派遣が充実し、学校現場においてその必要性が十分認識されているからこそ、「支援員の派遣」についての要望が強くなったと考えられる。このように、山形県では支援員の有用性は認識されているが、一方、内海（2021）は、山形市の支援体制を構成する機関・団体は継続が担保されているわけではなく、「人」と「人」のつながりに依存しているため、持続可能な体制を構築するためには、連携する機関のネットワークの強化と、自治体が多文化多言語の子ども支援のコーディネーターを配置することが不可欠であると述べている。散在地域においては、支援員が頼りにされる一方で、支援員に任せっきりになってしまう危険性もあり、支援員が孤立しないような体制づくりを行うことが重要となるといえる。

さらに、学校が必要としている支援について「絶対あったほうがよい」と「できればあったほうがよい」を合わせた割合が高い項目を見ると、どの県においても「相談窓口」の割合が最も多く、日本語指導できる「支援員の派遣」や「教員の加配」、「保護者面談時の通訳配置」も比較的高い割合を占めている。このことから、児童生徒の就学や日本語指導、学校生活への適応、学習の補助等に関する相談ができる窓口が支援として求められていることが窺える。人材や予算が少ない散在地域においては、多文化多言語の子どもが在籍することになった場合、専門家にアドバイスやサポートを受けられるような体制が十分に整っていない点が課題となるといえる。また、多文化多言語の子どもが、いつ来るか、何人来るかも分からない散在地域では、教育行政のレベルでは多くの関係機関と連携して「体制」を整えることが大切であるが、学校単位では、いざというときに相談窓口を頼りに支援の必要な子どもに特化した「態勢」を整えるほうが効率的であるという側面もあるといえる。

また、佐賀県の場合は「対面でのアセスメント」の割合が最も高く、「対面でのアセスメント」および「オンラインでのアセスメント」を合わせた割合も他県に比べてかなり高くなっている。この背景には、佐賀県において、すでにアセスメントによって子どもの日本語力を把握することの重要性がある程度浸透し、学校現場においてその有用性が認識されていることが影響しているのではないかと考えられる。佐賀県では、学校からの申請があれば県教委からDLA専門の支援員が派遣され、 4 地区に分かれてDLAを実施する体制が整備されており、年度末には日本語指導を行っている児童生徒の中で、日本語指導担当教員や学校が必要だと判断した児童生徒に対しDLAを実施しているからである。

また、佐賀県では「対面でのアセスメント」「支援員の派遣」「教員の加配」「相談窓口」のすべてで50%を超えており、学校として必要な支援に関する意識が非常に高いといえる。早瀬他（2018）によると、佐賀県では2016 年度の日本語指導担当教員の配置により多文化多言語の子どもの支援の必要性の認知が県下に拡がり始め、さらに、佐賀県教育委員会が2017年度の帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業として連絡協議会を設置したことにより、各々の専門性を生かした連携した指導（日本語指導担当教員と非常勤講師の指導内容の分担、共通理解のための記録と話し合い等）が可能となり、管理職や担任の先生等との連携も容易となったことが報告されている。

以上のように、佐賀県においては、散在地域として特色ある支援体制が構築されつつあり、その点では、他の県に比べ多文化多言語の子どもの支援が充実しているといえる。アセスメントのニーズが高いのは、それが普及していないからではなく、むしろ、DLA専門の支援員が派遣される体制が築かれ、アセスメントの必要性が学校現場で認識されているからこそである可能性が高い。

今回の調査では、外国につながる子どもの支援に関する学校現場のニーズを把握することができた。「相談窓口」「支援員の派遣」「教員の加配」「保護者面談時の通訳配置」などは、いずれの県でも高いニーズがあるといえる。しかし一方で、こうしたニーズ調査において留意しなければならない点も明らかになった。山形県の支援員へのニーズや佐賀県のアセスメントへのニーズからもわかるように、具体的な支援が学校現

場で実際に導入されることによって、その必要性が強く認識されニーズへの意識が高まる場合があるという点である。ニーズには、掘り起こされないと見えてこない側面があることには、十分留意する必要があるだろう。こうした点を認識しながら、今回の結果を踏まえて学校ごとに聞き取りを行うなどフォローアップを丁寧に行い、それぞれの地域の特性を活かした支援体制の拡充に繋げていくことが重要であるといえる。

4 学校による自由記述

各県の自由記述からは、「教員や支援員の配置を求める声」「児童・保護者とのコミュニケーション」「学習、進学、高校入試」「支援体制、自治体や教育委員会等への要望」「宗教・文化の違い等への理解、集団づくり」「研修・情報提供」「相談窓口・翻訳機貸出」など幅広い課題や要望があることが明らかになった。

要望の内容を見ると、どの県においても「教員や支援員の配置を求める声」が最も多く、加配教員や支援員の配置や人材確保などに不安を感じていることが分かる。また、「児童・保護者とのコミュニケーション」の課題も多く見られ、特に「保護者との意思疎通」に不安を感じている様子が窺える。散在地域においては母語支援員や通訳等の確保が難しいこともあり、家庭との連携を課題と感じている可能性が高いといえる。今村（2023）は、散在地域の学校では、学校からの情報は日本語のみで与えられることが多く、翻訳や通訳のサービスが受けられることもあるが、十分とは言えないのが現状であると述べている。しかしながら、保護者との意思疎通のために、市町村単体で求められる言語の母語支援員や通訳を配置することは大変困難であり、国を含む広域連携を模索していく必要があるといえる。また、宮崎県の場合は「児童・保護者とのコミュニケーション」よりも「支援体制、自治体や教育委員会等への要望」が多かった。現在日本語支援が必要な児童生徒が在籍していない学校からも、受け入れ側の準備不足が指摘されており、指導体制の整備と拡充を図ることへの要望が少なくないことがわかる。

以上のように、学校調査票からは、外国につながる子ども在籍状況と学校からの具体的なニーズについて把握することができた。人やものが分散している散在地域においては、実績やノウハウのない学校が多く、まず支援体制の構築が不可欠であり、専門的な資質・能力を備えた人材の養成や関係団体との連携やネットワークの構築なども重要になってくるといえる。散在地域においては様々な課題が山積しているといえるが、その一方で学校現場からの要望も幅広く、多文化多言語の子どもに対する関心も高いと捉えることもでき、徐々に支援体制が整備されることによって、散在地域ならではの子どもの顔が見える寄り添った支援が実現できることを期待したい。

〈引用文献〉

今村桜子（2023）「外国人保護者が抱える困難と保護者支援の状況―地域日本語教室における外国人保護者支援カリキュラム構築の必要性―」『学校教育学研究論集』48東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
内海由美子（2021）「多文化の子ども達を支える地域の支援体制―今後の展開に向けて」子どもの日本語教育研究会『子どもの日本語教育研究』第４号
外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議（2020）『外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）』文部科学省
群馬県総合教育センター（2023）『外国人等の散在地域における日本語指導体制の充実（１年次）―校内外における連携のための実践と授業実践を通して』令和５年度282集
早瀬郁子他（2018）「散在地域として特色のある支援体制構築を目指して―佐賀県全体として連携の取れたJSL児童生徒への日本語指導―」子どもの日本語教育研究会第３回大会
兵庫県教育委員会（2022）『令和４年度指導の重点』兵庫県教育委員会事務局教育企画課
村上淳子（2024）「JSL児童生徒の散在地域における日本語教育支援のあり方―「鈴鹿モデル」の応用可能性を考える―」早稲田日本語教育学
吉田美穂（2023）「多様性・公正とウェルビーイング」本図真奈美編著『日本の教師のウェルビーイングと制度的保障』、ジダイ社, pp.38-53

第6章 子どもを取り巻く環境

1 親の国籍

今回の調査において把握された外国につながる児童生徒の親の国籍については、青森県では「父親が外国籍」の割合が43%で最も多かった。父親の国籍をみるとアメリカが突出して多いことから、米軍基地の影響によると考えらえる。山形県と佐賀県では「母親が外国籍」の割合が最も多く、山形県が47%、佐賀県が42%であった。４県とも母親の国籍がアジア系であることが多く、これは日本国籍の父親とアジア系の母親との国際結婚の影響によると考えられる。宮崎県は「両親とも外国籍」と「母親が外国籍」の割合が30%、「父親が外国籍」の割合が29%でほぼ同じであった。また、県によって差が大きいのは「両親とも外国籍」の割合で、最も低い青森県が15%であるのに対し、佐賀県は34%であった。中学生と小学生と比べると、山形県、佐賀県、宮崎県のいずれも、中学生より小学生の方が、両親とも外国籍の割合が高くなっている。また、４県とも親の国籍が不明または未記入の割合が10%前後で、学校が子どもの親の国籍を把握できていない状況が窺える。

2 在籍学年と年齢

児童生徒の在籍学年と年齢については、４県とも90%以上の児童生徒が学齢相当の学年に在籍していることがわかる。年齢より下の学年に在籍している割合は、いずれも３～６％と低い。

3 子どもの国籍

子どもの国籍[1]を見ると、外国籍児童生徒の比率は、「両親とも外国籍」の割合が高い佐賀県では24%と高く、「両親とも外国籍」の割合が最も少ない青森県では12%と低くなっている。

一方、子どもの国籍について「不明」と回答した割合が、青森県39%、山形県24%、佐賀県31%、宮崎県37%と少なくない結果となり、支援する上で基本的な国籍の把握が、学校現場では必ずしもなされていないことが明らかになった。このことは、子どもの国籍が指導上必要な情報として認識されていない表れだと考えられる。しかし、多文化共生の教育実践や多文化多言語の子どものキャリア支援のためには、国籍や在

[1] 日本の国籍法は、父母両系血統主義を採用しており、子どもが出生時に日本国籍を取得できるのは、生まれた場所に関係なく、出生時に父または母が日本国籍を有している場合、または出生前に死亡した父が日本国籍であった場合のみである。なお、両親の国籍にかかわらず、当該国で生まれたら、その国の国籍を取得できる国籍法をもつ国もあり、出生地主義といわれている。

留資格といった情報は不可欠であり、学校は一人一人の記録として作成する生徒指導要録等に本名を記載する必要がある。また、毎年度行われる文部科学省の学校基本調査では外国籍の児童生徒数を回答し、隔年で行われる受入状況等調査では日本語指導が必要な児童生徒が日本国籍か外国籍かで分けて回答することになっている。国籍の把握は、学校が子どもたちを支援する上で基本的なデータだといえる。学校現場に、国籍を把握することの意味を周知していく必要があるだろう。

4 来日時期

来日時期については、「生まれたときから」が青森県、佐賀県、宮崎県４割前後だが、山形県が55%と他県に比べ少し高くなっている。途中来日の年数別内訳では、2023年実施の青森県で１年、2024年実施の山形県、佐賀県、宮崎県で１～２年が最も多くなっている。新型コロナウイルス感染症による渡航制限が解けた時期に、多くの新来日があったものと考えられる。また、その後も、コロナ以前に比べて多い傾向がみられ、特に九州の２県は、コロナ前を上回る傾向が続いている。

この項目で看過できないのは、いずれの県も「不明・未記入」の割合が、青森39%、山形23%、佐賀33%、宮崎29%と全体の３～４割占めている状況にあることである。

子どもの「思考・判断・表現を支える包括的なことばの力」、「読み書きなど教科学習言語能力の伸長」を支える上で、子どもの言語環境の把握は重要であり、来日時期と滞日年数、現在の年齢、家庭での使用言語等は重要な基礎情報となる。この点の把握が学校現場において十分なされていないことは、多文化多言語の子どもの教育に関する基本的な知識が浸透していないことを示していると考えられる。また、把握されている場合も、そのことが指導に役立てられているか、しっかりと見ていく必要がある。

5 子どもの母語

教師から見て、「日本語が母語」と考えられる子どもは、青森60%、山形65%、佐賀53%と過半数を占めている。ただし、国籍、来日時期などがかなりの割合で把握されていない状況を鑑みると、家庭内の言語使用状況等についても十分確認されていない中で、学校生活で日本語を用いている状況から判断して、「母語は日本語」と把握される場合が少なくないと考えられる。

また、「外国語が母語」の割合は、青森県21%、山形県20%に対し、佐賀県28%となっており、両親とも外国籍の割合の高い佐賀県で高くなっている。また、母語についても「不明および未記入」が青森県19%、山形県15%、佐賀県17%と一定割合を占めている。なお、宮崎県については調査項目が異なり、「子どもの母語」ではなく「本人の話せる言語」と「家庭での言語」として調査を行っているため、単純な比較は難しい。だが、「不明および未記入」が一定割合を占めている点は同じである。子どもの「ことばの発達」を見取りながら指導を進める上では、母語や家庭内言語使用状況を知ることが大変重要だという認識を浸透させていく必要があるといえる。

6 保護者面談等への対応

保護者面談等への対応については、全体に日本人の親が対応する場合や、外国人の親が来るが支障なく日本語で面談できる割合が高いが、「やさしい日本語」で面談している割合も青森13%、山形19%、佐賀22%、宮崎14%と一定割合を占めている。学校や教育委員会が保護者面談に通訳を入れるという対応は、ど

の県でも取り組まれてはいるが、その割合は１～３％といずれもわずかである。学校と保護者間との意思疎通が支援を進める上で重要であることは理解されてきてはいるが、学校による自由記述にも保護者との意思疎通に課題を感じているという記述が少なくない（第５章）ことを考えると、「やさしい日本語」だけを使ってコミュニケーションの円滑化を図ることは難しいといえる。

また、保護者に学校に関する情報が正確に伝わらないことで児童生徒にも大きな負担がかかってくることも憂慮される。宮島・太田（2005）は、外国人保護者が日本の高校受験制度を理解していない場合、子どもに適切なアドバイスができず、子どもの進路や学校のことについて、親子でコミュニケーションが十分とれないことを指摘している。日本語に自信がない保護者が面談や進学説明会等に出席しなくなる可能性もあり、進路について親子でコミュニケーションが十分にとれなくなれば、親子関係に問題が生じる可能性も出てくる。学校と保護者との間で正しく情報が伝わるように、学校だけでなく関係機関との連携によって、学校に通訳を派遣できる体制を整える必要があるといえる。

〈引用文献〉

宮島喬・太田晴雄，2005，『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版

第7章 子どもの日本語の力と教科学習状況・進路希望

本調査は、日本生まれ・日本育ちも含め、両親または片方の親が外国出身の全ての子どもを対象としている。したがって、長く日本に住み、ほとんど日本語を使って生活している子どもも把握されている。結果として、「生活に必要な日本語を含むやりとり」「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の各項目については、どの県でも、最も上のレベルに分類された子どもが６割以上を占めている。以下では、そのレベルには達していない子どもたち、つまり、生活言語能力及び教科学習言語能力において何らかの課題を抱えた子どもたちについて分析を行う。

1 生活に必要な日本語を含むやりとり

４県において、「オ.学級全体で活動する際、周りの助けなしに教員の指示を聞きとって行動できる」と見なされた子どもが約12～16%、「エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる」と見なされた子どもは約５～13%いた。一方、「ウ．一語文・二語文程度の日本語でやりとりができる」と見なされた子どもは、４県で２～４%、「イ．返事やあいさつ程度のやりとりができる」と見なされた子どもは１～３%、「ア．日本語でのやりとりはほとんどできない」と見なされた子どもは0.3～２%いた。

この結果から、４県で１割弱の子どもが学校生活において基本的な日本語のやりとりで困難を抱えており（ア～ウ）、同様に１割前後の児童生徒が学級活動で困難を感じない程度には日本語のレベルが達しておらず（ア～エ）、２～３割の児童生徒が「困ったときに、先生や友達に自分の状況を言葉で伝えることができ」ない（ア～オ）といえる。

なお、「エ．友達と遊ぶ場面で、言葉を使って意思疎通ができる」ことは、必ずしも日本語支援が必要ないことを意味しない。おしゃべりはできるが教科の理解に難しさがある子どももおり、教育現場には、教科理解のための日本語指導の必要性を見極めることが求められる。その点で重要なのが、以下の３項目「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」である。

2 書くこと

「エ．日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる」と見なされた子どもは４県で約11～17%、「ウ．一、二文程度のやさしい短文を書くことができる」と見なされた子どもは４県で約８～11%、「イ．ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある」と見なされた子どもは、４県で約４～６%、「ア．書くことはほとんどできない」と見なされた子どもは、４県で約１～３%いた。

この結果から、４県で１割弱の子どもが文字の練習が必要な段階（ア～イ）におり、４県で２割弱の子どもが簡単な文章が書ける程度の日本語レベル（ウ～エ）にとどまっていることがわかる。つまり、４県

で３割前後の子どもが「学年相当のレベルで書くことができ」ない（ア～エ）ということがいえる。

特に佐賀県で「学年相当のレベルで書くことができ」ない（ア～エ）と見なされた子どもの割合が約37%と、他の３県より高くなっている。これは、日本語学習支援の時間数が少ないこと（第８章）が影響している可能性もあるが、その反面、佐賀県はDLA実施率が高く、子どものことばの力を正しくアセスメントする意識が教育現場に浸透しており、子どもの日本語力を読み取る力が高いこと（第５章）を表している可能性もある。

佐賀県に関しては、高校も調査の対象となっており、約92%の子どもが「学年相当のレベルで書くことが」でき、「読み」に関しても約93%の子どもが「支援なしで、当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる」と見なされていた。これは全ての高校からの回答ではなく（回収率約83%）、県立高校からの回答が多かったことを考慮に入れると、佐賀県では、一昨年まで県立高校の入学者選抜に「特別措置」はあったものの「特別枠」がなく、読み書きに関して一定のレベルに達していなければ、県立高校には合格できなかったという入試制度の影響が大きいと考えられる。

文部科学省は「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」（令和２年）で、「公立高等学校入学者選抜において、外国人生徒を対象とした特別定員枠の設定や受検に際しての配慮（試験教科の軽減、問題文の漢字へのルビ振り等）等の取組を推進すること」を求めた。しかし、全国をみると、依然として特別定員枠が設置されていない都道府県も少なくなく、特に、外国人の散在地域においてその傾向が強い。日本語支援が必要な生徒が高校へ進学し、さらに、高校在学時も引き続き日本語支援が受けられるようにするためには、高校における入学者選抜及び入学後の日本語指導の環境整備が強く望まれる。

3 読むこと

４県において、「エ．支援（ルビふりや言い換え等）があれば、当該学年の大意をつかむことができる」と見なされた子どもは約９～13%であった。「ウ．挿絵などが入った物語を、文脈をとらえながら読むことができる」と見なされた子どもの割合は、４県とも若干小さく、４～７%にとどまる。「イ．ひらがな・カタカナで書かれた語句を読み、意味をとらえることができる」と見なされた子どもは４県で７～10%、「ア．読むことはほとんどできない」と見なされた子どもは４県で２～５%いた。

この結果から、４県で１割弱から２割弱の子どもが文字や単語の読み取りしかできない段階（ア～イ）におり、単語はわかるが物語の文脈をとらえられない日本語レベル（ウ）にとどまる子どもが１割弱いることがわかる。つまり、４県で２割強から４割弱の子どもが当該学年の教科書を読んで理解するのに何らかの支援が必要な日本語レベル（ア～エ）にとどまっているということがいえる。

なお、特に佐賀県で「支援なしで当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができ」ない（ア～エ）と見なされた子どもの割合が約35%と、他の３県より高くなっている。これは「書き」の日本語力の評価と同様の結果・要因であると考えられる。

「書くこと」同様、「読むこと」の難しさには、カタカナ・ひらがな・漢字を使うという日本語の文字習得のハードルの高さも一因としてありうるが、本質的には、いきなり第二言語で「読むこと」「書くこと」の世界に入っていくことそのものの難しさがあるといえる。櫻井（2018）によれば、母語話者は、絵本の読み聞かせなど、既に読み書きの熟達者である大人に導かれて豊かなことばの世界を体験しながら、就学前から複数の段階を経て母語で読む力を発達させていく。話し言葉の段階から書き言葉の習得に必要な知識や力を徐々に身につけていくのである。すでに母語で読み書きができる場合などは、第二言語への転移を期待して母語で読む経験を重ねることも、子どもの包括的なことばの力を伸ばす一つの有効な方法であるが、母語

を保持できていなかったり、母語では読み書きの経験がなかったりする子どもも少なくない。したがって、いずれにしても、第二言語で読む力そのものを意識的に伸ばしていく必要がある。文字のドリル的な練習に終始することなく、教師や支援者が、内容理解を助ける足場掛けを行いながら、読むことを積極的に促し、本を挟んで会話し、豊かな読書経験を積み上げていくことが必要だといえるだろう。

4　教科の学習状況

「エ．だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい」と見なされた子どもが４県で約８～18%、「ウ．分からない教科の用語（例えば「分母」など）を説明すれば、理解できることがある」と見なされた子どもは、４県で約８～10%、「イ．視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる」と見なされた子どもは、４県で約５～８%、「ア．学習内容はほとんど理解できない」と見なされた子どもは、４県で約１～３%いた。

この結果から、４県でおよそ２割前後の子どもが学習の際、言語・文化的支援を必要とする段階（ア～ウ）におり、４県でおよそ３割前後の子どもが年齢相応の学習に必要な日本語力が不足している段階（ア～エ）にいるといえる。特に佐賀県では、「学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができ」ない（ア～エ）と見なされた子どもの割合が約38%と、他の３県より高くなっている。これも「書き」「読み」の日本語力の評価と同様の結果・要因であると考えられる。

また、教科の学習状況と来日時期のクロス集計の結果からは、日本で生活している期間の長さにかかわらず「思考・判断・表現を支える包括的なことばの力が不十分なために、教科学習言語に課題を抱えたまま」成長している子ども（青森県p.31）の存在が指摘された。多文化多言語の子どもが日本語の環境の中で教科の学習を十分行えるようになるまで、腰を据えた、効果的な支援の必要性が改めて示されたといえる。

5　「日本語指導が必要な」子どもとして把握される人数：文部科学省の日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等調査と本研究の散在地域４県調査の比較

本調査で「学年相当のレベルで書くことができる」（書くこと）、「支援なしで当該学年の教科書の文章の大意をつかむことができる」（読むこと）、「学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」（教科の学習状況）に達していないレベルの子どもと、文部科学省の受入状況等調査で把握の対象となっている「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」とでは、定義上、その対象に大きな違いはないと考えられる。

令和５年度の受入状況等調査で把握された「日本語指導が必要な子どもの数（外国籍+日本国籍の合計）」は、青森県78人、山形県72人、佐賀県114人、宮崎県70人である。

ここでは、同一年度に本調査が実施された青森県について見てみたい。青森県では、「オ」のレベルに達しなかった子どもの数が、「書くこと」126人、「読むこと」108人、「教科の学習状況」120人となっており、いずれも受入状況等調査の「日本語指導が必要な児童生徒数」78人を大きく上回っている。こうした数字の違いが出るのはなぜだろうか。

文部科学省の受入状況等調査は、回答するにあたって、「日本語指導が必要」であるとする判断基準も、判断の方法も学校現場に任されている。「はじめに」で述べたように、令和５年度の受入状況等調査において、日本語指導が必要な児童生徒の在籍校11,123校のうち「DLAや類似の日本語能力測定により判定している」学校は2,351校のみである。多くの学校が「児童生徒の学校生活や学習の様子から判断」したり、「児

童生徒の来日してからの期間を対象基準に」判断したりした結果が、これだけの乖離を生じさせる要因だと考えられる。結果として、日常会話はできるが教科学習言語能力は十分でない子どもたちが日本語指導の対象から見落とされている。適切なアセスメントが不足しているがゆえに、多文化多言語の子どもたちが支援を受けられていない実態は、子どもへの学力保障の観点から大きな課題であるといえる。

本調査を踏まえれば、文部科学省の受入状況等調査の調査方法等の精緻化が求められるといえよう。

6 散在地域４県調査で採用した子どもの日本語の力を把握する方法の妥当性

散在地域４県調査で用いた「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の３項目の選択肢は、教科学習言語能力を大まかに把握するにあたって、どの程度妥当性を持つものだろうか。2023年度に実施したオンライン・アセスメントの結果を踏まえて確認しておきたい。

2023年度に行われたオンライン・アセスメントは、青森県で実施したアンケート調査をもとに、対象を次のように設定して行われた。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれかが「エ」の子どものうち、学校がアセスメント実施を希望した者である。ただし、小学生１名は、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」とも「オ」であったが、保護者の強い希望で対象となった。「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれかが「エ」という段階は、令和６年度まで使用されてきた旧DLAのJSL評価参照枠〈全体〉（**表　Ⅱ-1**）において、ステージ４（個別学習支援段階）とステージ５（支援付自立学習段階）の境界に位置する可能性が高いと考えられることから、対象として設定したものである。

対象となった子ども18人の学年、日本語のレベル、アセスメント実施日等の情報を整理したのが、**表Ⅱ-2**である。

表　Ⅱ-1　JSL評価参照枠〈全体〉

ステージ	学齢期の子どもの在籍学級参加との関係	支援の段階
6	教科内容と関連したトピックについて理解し、積極的に授業に参加できる	支援付き自律学習段階
5	教科内容と関連したトピックについて理解し、授業にある程度の支援を得て参加できる	
4	日常的なトピックについて理解し、学級活動にある程度参加できる	個別学習支援段階
3	支援を得て、日常的なトピックについて理解し、学級活動にも部分的にある程度参加できる	
2	支援を得て、学校生活に必要な日本語の習得が進む	初期支援段階
1	学校生活に必要な日本語の習得がはじまる	

文部科学省「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」より

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

表　Ⅱ-2　2023年度オンライン・アセスメント対象者の情報

No.	対象者児童生徒情報					実施日
	学年	書き	読み	教科学習	市町村	
1	小学1年	オ	エ	エ	B市	R5.12.18
2	小学1年	オ	オ	オ	A市	R5.12.19
3	小学1年	イ	エ	オ	A市	R6.2.6
4	小学1年	イ	イ	エ	A市	R6.2.8
5	小学2年	エ	オ	ウ	B市	R6.1.29
6	小学2年	エ	エ	エ	A市	R6.2.7
7	小学2年	エ	エ	オ	B市	R6.2.7
8	小学3年	ウ	エ	ウ	B市	R5.1.22
9	小学4年	エ	エ	エ	A市	R5.12.18
10	小学4年	エ	ウ	オ	A市	R5.12.18
11	小学4年	オ	オ	エ	B市	R5.1.30
12	小学4年	エ	ウ	イ	A市	R6.2.5
13	小学6年	ウ	イ	ウ	F市	日本語 R5.12.18 母語 R6.2.5
14	小学6年	エ	ウ	ウ	A市	日本語 R6.2.1 母語 R6.2.21
15	中学1年	ウ	エ	エ	A市	R5.12.20
16	中学1年	エ	オ	エ	A市	R5.1.31
17	中学1年	オ	オ	エ	B市	R6.2.8
18	中学3年	エ	イ	ウ	C市	R5.12.20

アセスメント実施した18人の結果は、次のとおりであった。すべて「オ」であった子どもはDLAでステージ５と判定された。いずれかに「エ」があった子ども17人については、２人のみがDLAステージ５と判断され、残りの15人は、総合的なDLAステージでは個別的な支援が必要とされるステージ４以下であった。うち３人は「話す」についてのみステージ５で日常的な会話は問題ないと考えられたが、教科学習言語能力には課題があり、総合的にはステージ４以下だと判断されている。

実際の支援との関係をみると、ステージ４以下で個別的支援が必要とされた15人のうち９人は、学校で個別的支援の対象とされておらず、また、文部科学省の受入状況等調査においても日本語指導が必要な児童生徒としてカウントされていなかった。その中には、教室での学習に参加するのは極めて困難だと考えられる、「話す」「読む」がいずれもステージ２、「話す」ステージ３・「読む」ステージ２といった子どもも含まれていた。いずれかに「エ」のある子どもは全体に「話す」よりも「読む」のレベルが低い傾向があり、教科学習言語能力が十分獲得されていないにもかかわらず、日常会話がある程度できているために、実際に支援対象とは判断してもらえない子どもが少なくないことが、アセスメントの結果からも明らかになった。

以上から、本調査研究のアンケート調査で用いられた「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の選択肢「エ」のレベルは、高い割合で旧DLAのJSL評価参照枠〈全体〉においてステージ４以下、つまり個別学習支援段階に該当することが明らかになった。さらに、選択肢「ア」～「ウ」は、明らかに初期支援段階または個別学習支援段階に該当すると考えられる。

本調査研究の「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の選択肢は、アセスメント実施以前の段階で、大まかに子どもの日本語の力を把握する上で有効であることが確認されたといえる。本調査研究事業で開発するオンライン・アセスメントの事前のチェックシートにも、これらの項目・選択肢は活用できるものと考えられる。

7 進路希望と日本語の力

高校進学を希望する中学生は 4 県で、約79～92%であった。山形県は約79%、宮崎県は82%と 8 割前後にとどまるが、これは進路希望について学校が「不明」と答えた割合が多いことが要因である（山形20%、宮崎12%）。両県については、日本語指導が必要な生徒の進学希望が教育現場で十分把握されていない可能性がある。また、保護者との意思疎通の難しさに起因して、今後の日本滞在の見通しや子どもの将来についての希望なども把握できていない可能性もある。

文部科学省の「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」（令和 2 年）においては、「高等学校等への進学の促進」が挙げられ、「中学校等において、在籍する外国人の子どもやその保護者に対し、早い時期から進路ガイダンスや進路相談等の取組を実施すること」が求められている。しかし、進路希望に関する調査結果からは、現状の取り組みが不十分である可能性が示唆される。進路に関する情報提供は教育制度が異なる外国出身の子どもや保護者にこそ、早いうちから丁寧に行われる必要がある。

高校進学を希望する中学生の学習における日本語力をみると、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれかで「学年相当」の力がないと見なされた子どもが、 4 県で約18～35%であった。この「学年相当」の力がないとされた子どもについて来日時期をみると、途中来日の子どもが 4 県とも約60%を占めた。この割合は、来日時期の調査で把握された途中来日の子どもの割合（青森県約18%、山形県約21%、佐賀県約30%、宮崎県約31%）より大きい。

日本語で十分な教科学習言語能力を獲得する前に高校の入学者選抜を迎える途中来日の生徒にとって、高校入学のハードルは非常に高いといえるだろう。彼らが日本語以外の言語で教科学習言語能力を獲得していれば、高校入学後に日本語・教科の力の両方が伸びる可能性もあるが、その可能性を見るような選抜は行われていないことが多い。文部科学省の「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」（令和 2 年）にあるように、「公立高等学校入学者選抜において、外国人生徒を対象とした特別定員枠の設定や受検に際しての配慮（試験教科の軽減、問題文の漢字へのルビ振り等）等の取組を推進すること」と、入学後にも適切な日本語支援が受けられる体制が強く求められる。

一方、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」のいずれかで「学年相当」の力がないと見なされた生徒の中には、日本生まれや滞日年数の長い生徒もいる。ここから、日本語の力には滞日年数の長さだけが影響しているわけではないことがわかる。幼少期や小学校低学年などで第二言語である日本語の世界に入った場合などは、生活言語能力は獲得できても、教科学習言語能力獲得に向けた指導や支援を十分受けることができないまま年数が経ってしまい、結果として学力を伸ばすことができていない可能性がある。本調査から、教科学習言語能力の獲得に向けた支援は、子どもの言語的背景を広く、また、確実に把握し、その子どもの環境に合わせて行う必要があることが改めて示されたといえる。

第8章 支援の状況と課題

1 日本語のレベルと支援の有無

4県とも「書くこと」「読むこと」「教科学習の状況」のレベルと、実際に支援を受けている割合は比例していない部分があった。最もレベルの低い「ア」の段階と見なされた子どもに支援が行われている割合は、青森県で40～67%、山形県で50～71%、佐賀県で71～80%、宮崎県で50～67%と、いずれの県でも、最も支援の必要性が高い段階で支援が行われていない子どもがいることがわかった。また、次のレベルである「イ」の段階にあると見なされた子どもへの支援の割合が、「ア」より大きくなっている傾向がいずれの県にも見られ、特に「書くこと」は4県とも「ア」より「イ」の段階の支援割合が大きかった。「ウ」から「エ」の段階でも、「書くこと」あるいは「読むこと」において、よりレベルの高い「エ」にあたると見なされた子どもに支援割合が大きかった。この結果は、支援を受けることによって結果的にレベルが上がり、支援を受けられないことで下のレベルにとどまっているということの表れとしてもみることができるが、いずれにしても、この「逆転」現象は、多文化多言語の子どもの日本語力や学習状況については、随時の、正確なアセスメントやそれを踏まえた支援体制の構築が必要であることを示しているといえる。日本語指導が必要な子どもは、年度当初にだけ来日するわけではない。年度途中で来日した子どもも含めた把握が常になされ、確実に支援につなぐことが重要だといえるだろう。

宮崎県の調査では、「日常会話」のレベル別でも支援の有無を分析しているが、「日常会話」のレベルで見ると、この逆転現象はほぼ起きていない。このことから、教育現場において教員は多文化多言語の子どもが会話をしている様子から支援の必要性を見取ることはできても、教科学習の状況については教科学習言語能力の発達の問題と関連付けてとらえられておらず、支援の必要性を見取れていない可能性があるといえる。

どの段階までどの程度、支援を行うのかについては、市町村教育委員会の考えの違いが大きい。青森県では「ウ」以降、支援割合が4割以下になる一方、佐賀県では「オ」を除く全ての段階で支援割合が5割以上だった。また、4県とも、最もレベルの高い「オ」の段階にあると見なされる子どもへも支援が行われているが、青森・山形・宮崎の各県が1～4%であるのに対し、佐賀県は10%強と支援割合が大きい。

2 市町村別の支援状況

日本語指導が必要な子どもにどの程度の支援が行われているかを市町村別にとらえるため、4県とも市町村別に「書くこと」のレベル別人数を集計し、支援が必要な可能性の高い「ア～エ」に該当している子どもが、どのくらいの割合で支援を受けているかを算出した。4県とも、市町村ごとに、支援割合は大きく異なっていた。日本語指導が必要な子どもの受け入れ経験が少ない市町村を中心に、支援体制が整っていない可能性が示唆される。前述のどの段階までどの程度の日本語学習支援を行うのかという点も併せ、住む地

域により支援の有無に差が生じている現状の是正が強く求められる。

3 支援時間数

週当たりの支援時間数は、４県でかなりの違いがあった。支援の中心帯は、青森県が週４～10時間、山形県と佐賀県が週１～５時間、宮崎県が週３～５時間であったが、支援時間は同じ県内でも市町村で大きな差がある。また、４県とも、「書くこと」「読むこと」「教科の学習状況」の「ア～オ」を点数化し、その合計点を支援の必要度を示す値として、支援時間との関係を分析したが、支援の必要度と支援時間の長さは、必ずしも相関していないことがわかった。

支援時間はそれぞれの地域で教育委員会や支援関係者が試行錯誤してきたものであり、単純に比較し、評価することはできない。しかし、「子どもがどの地域の学校に通うか、教育委員会と支援団体とのネットワークがあるかどうかで、支援の必要性が適切に判断され支援につながるかどうかが決まってくる」（山形県p.70）可能性がある。

支援時間は、来日時期や年齢など子どもの背景や、支援内容や支援方法（誰が指導するのか、取り出しなのか入り込みなのか、取り出しで何をするのか）などによっても適切な長さは変わってくるので、基準を一律に決めることは難しい。とはいえ、支援の在り方に大きな差がある現状はこのままでよいとはいえないだろう。それぞれの自治体の予算等の実情が影響して実際に差が出ることはあるとしても、子どものことばの力のレベルに応じた適切な指導の内容や方法と併せて、どの程度の時間の支援が妥当なのかについては、今後検討されるべき大きな課題であるといえる。

これについて、令和２～４年度の文部科学省委託事業で作成された『青森県版外国につながる子どもの教育支援ガイドブック』(弘前大学教育学部多文化リソースルーム2023)は、日本語指導計画においてフェーズごとの指導時間の目安を示している点で参考になる。子どもによる個人差も大きいので期間や時間数には幅を設けているが、「フェーズ１　学校生活への適応のための初期指導開始」、「フェーズ２　基礎的日本語指導の開始」、「フェーズ３　学習参加のための日本語指導の開始　支援付きで部分的学級参加」、「フェーズ４　学習参加のための日本語指導の本格化（支援付での）学級参加の程度深化」、「フェーズ５　学習参加のための日本語指導中心　支援なしでの学級参加の増加」として、フェーズごとに、目安となる指導時間を示している。NPO法人ひろだい多文化リソースルームが連携している青森県内の市町村立学校には多文化スーパーバイザー・支援員が派遣されているが、指導にあたっては、このフェーズごとの支援時間数が参照されている。

いずれにしても、当該の子どものことばの力を正確にアセスメントすることが、支援時間数決定の大きな前提となることは言うまでもない。

4 支援担当者

４県とも、日本語支援員が唯一の支援担当者である市町村がある。青森県では52人の子どものうち、39人が日本語支援員による指導を受け、加配教員による対応は５人にとどまる[1]。山形県では56人の子どもの

[1] ここで示されている青森県の 52 人の支援を受けている子どもたちすべてが、「特別の教育課程」を組んだ上で支援を受けているかどうかは不明である。また、アンケートで「加配教員」を選択した回答者が、県及び市町村の独自の加配教員を指して回答したのか、後述する義務標準法による、特別の教育課程により日本語指導を受けている子ども 18 人に教員１人の定数配置で配置された教員を指しているのかも不明である。他県についても同様。

うち、41人が日本語支援員の指導を受け、加配教員による対応は９人にとどまる。佐賀県では105人の子どものうち、52人が日本語支援員による指導を受け、教員（「日本語指導担当教員」）による対応は40人となっている。宮崎県では69人の子どものうち、46人が日本語支援員（「日本語教育サポーター」）による指導を受け、教員（「日本語教育指導教員」）による対応は25人である。４県の状況を見ると、佐賀県で支援担当者に占める教員の割合が高いものの、全体としては、支援員が大きな役割を果たしている。

日本語指導を担当する教員には、子どもに対する日本語指導についての知識や技能が期待されるが、こうした人材は全国的に不足しており、とりわけ、外国人の散在地域においてその傾向は顕著である。

また、配置という点では、2017年に改正された公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（義務標準法）により、日本語指導を受ける子ども18人に教員１人が定数措置されることになった（令和８年度までに計画的に措置）が、学校や市町村単位では対象となる子どもの数が少ない散在地域でこれを活かすには、日本語指導担当教員が複数の学校、場合によっては異なる市町村の学校を巡回指導できるようなしくみを整備するなど、都道府県単位での対応が必要になってくる[2]。本調査にみられる傾向からは、複数の市町村にまたがる調整の難しさや、地理的に巡回が可能なのかといったハードルを越えられず、対応できていない都道府県が少なくないと推定される。

散在地域の「教育委員会」「（県庁市役所などの）行政機関」「国際交流協会等」「外部支援団体等」間での外国人子ども支援ネットワークの達成状況について調査した市瀬（2022）は、散在地域では外部支援団体やボランティアが主体となる支援が顕著であるが、教育委員会が主体になるように移行することが重要であること、また、外国人の子どもの支援ネットワークが集住地域や政令指定都市など一都市内でなく、地域的に広がるためには、都道府県や市町村教育委員会の政策的な意思決定と予算措置により、遠隔地にまで支援が及ぶ必要性があることを主張している。本研究で明らかになった日本語支援員の割合の大きさや日本語指導教員の少なさを踏まえた上でも、各地の教育行政に支援体制整備におけるリーダーシップが求められているといえる。

5 支援形態

４県とも、（国際教室や日本語教室での指導を含む）取り出し指導の割合が、入り込み指導や取り出し・入り込み半々より大きい。特に山形県では取り出し指導の割合が約49%、佐賀県では約73%に上る。国際教室や日本語教室での指導に限ると、青森県13%、山形県21%、佐賀県25%、宮崎県18%と、４県でおよそ１～２割にとどまる。いずれも散在地域であるために、教室を確保し、まとまった形で子どもを集めるような指導があまり行われていないとみることができる。入り込み指導の割合は青森県21%、山形県10%、佐賀県16%と、およそ１～２割であるが、宮崎県は36%である。

支援形態は、国際教室や日本語教室の有無といった施設環境や、子どもの学年、支援員の確保、保護者の理解などの条件により異なってくる。県内の支援者のネットワークを強化して情報交換を進め、効果的な支援の在り方を見出す必要があるだろう。

[2] 「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」においては、教職員の総数は都道府県または政令指定都市ごとに定められる（第６条）。日本語指導のための特別の教育課程で指導を受けている児童生徒18人につき１人の教員配置（第７条の六）についても、都道府県または政令指定都市単位で算出される。

6 日本語指導の必要性の判断をめぐって

日本語指導の必要性の根拠を問う項目への回答からは、本章の「（１）日本語のレベルと支援の有無」で述べた通り、教育現場では、子どもの支援の必要性を、子どもが会話をしている様子から見取っている可能性が改めて示された。

なぜ支援を行っていないのか理由を尋ねる設問において、「学年相当の学習内容を理解し、思考判断できる日本語力があるから」、文部科学省の令和５年度受入状況等調査と比較するため青森県・山形県で設けられた「令和５年５月１日には在籍していなかったから」、「その他（ホームスクーリングのため）」など、その時点で支援がなされていない妥当な理由を示す選択肢を除いた回答を見てみると、「イ．学校生活において教師や友人とのコミュニケーションに問題がないから」のみを選択した回答が、青森は１割強、その他３県では２割前後を占めている。「イ」に「エ．学習に困難を抱えているが、日本語の問題でないから」や「ウ．取り出し指導したり、支援員を付けたりする必要は必要ないから」の選択肢を組み合わせた回答も合わせてみると、およそ４～６割となる。しかし、ここまでで述べてきたように、「コミュニケーション上の課題がない」ことは「日本語指導の必要がない」ことを意味しない。

文部科学省（2019）の『外国人児童生徒受入れの手引【改訂版】』でも述べられているように、いわゆる生活言語能力はある程度、普段の生活の中で自然に身に付くが、教科学習を含む学習言語能力が生活の中で身に付くことはあまり期待できない（p.25）。多文化多言語の子どもが学習場面で困難を覚えないようにするために、教科学習言語能力を伸ばすための日本語支援が必要であることと、支援の必要については、書く・読む力を含む学習の状況から見取る必要があることについて、学校現場が認識することの重要性を改め強調しておきたい。

一方、散在地域においては、「日本語支援」のイメージがつかめず、支援要請・支援実施に結び付いていない可能性もあると考えられる。「ウ．取り出し指導したり、支援員をつけたりする必要はないから」の割合は、青森を除く３県ではおよそ１割だが、青森では２割を超え、最も大きい割合となっている。このことからも、特に多文化多言語の子どもへの日本語支援が行き渡っているとは言えない地域では、支援のイメージがつかめず、取り出し指導したり、支援員をつけたりする「ほど」の必要はないのではないか、などと考えられている可能性があるといえるだろう。

また、「エ．日本語力の問題ではない」と見なされた子どもが４県で１～２割いるが、例えば学習障害の行動の特徴と第二言語の習得の過程で示される特徴には類似点があり、見分けるのは難しい。学習困難の原因の正確な判断のためには、専門的なアセスメントを行う必要があるだろう。相磯（2021）は、外国人の子どもの「障害」の判断は正確に適切にアセスメントをすることを目指すだけでなく、障害があると判断された場合、その結果を教育支援に繋げることが重要で、そのためには、クラス担任をはじめとする支援者、文化間移動した子どもの言語発達等の知識を有する専門家、日本語教育、発達心理学、障害児教育などが連携し、チームとしてサポート体制を築くことが重要であると述べている。

日本語指導が必要かどうかは、文部科学省委託事業で開発された『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA』（文部科学省2025）などの詳細なアセスメントにより判断できる。また、本調査研究では、散在地域における適切なアセスメントのために、上記のアセスメントをベースとしたオンライン・アセスメントの実施マニュアルも作成している。それらを活用するなどして、適切な支援につなげることが強く望まれる。

多文化多言語の子どもの受け入れに慣れていない学校には、アセスメントの実施にあたって教育委員会や

子どもの日本語指導に携わる団体などと連携すること、教育委員会には、多文化多言語の子どもの日本語指導について、その実施例や内容、実施団体を地域に周知し、支援のイメージを伝えていくことが求められる。ことばの発達においてどのような強み・弱みがあるかや、障害の有無などの把握には、アセスメントが不可欠である。

7 本人への指導や家庭との連携における課題等

本人への指導や家庭との連携における課題等に関する自由記述の中から、ここでは、「本人への指導に関する課題」、「家庭との連携に関する課題」、その両者に関わる「複合的な課題・その他」という区分けで、４県を総合した課題の特徴を述べていきたい。

① 本人への指導に関する課題

- **学習活動への参加をめぐる課題（学力保障の困難）**

本人への指導に関する課題で最も多かったのが、「学習面がとてもきびしい」（宮崎県）、「学習活動の切替時に個別に声掛けが必要。何をどのように行えば良いかを理解するのに時間が要る」（青森県）といった（学年相応の）学習や活動への参加の難しさに関するコメントである。「各個人の有する能力を伸ば」すことが目標の一部とされる義務教育においては、その「目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない」（教育基本法）が、それに難しさを抱える教育現場が多いことがわかる。

指導する中でも、「日本語をどこまで理解できているかは測りきれない」（宮崎県）など、多文化多言語の子どもの理解度把握の難しさを感じるコメントもあった。また、多文化多言語の子どもの特徴として、「帰国するのか、永住するのかがはっきりしないので、どのような指導が適切であるのか判断するのが難しい」（佐賀県）など、ライフコースを見通した支援の難しさも述べられていた。

また、「日本語力ではなく、本人の特性による言動で、集団行動が難しい時がある」（青森県）や「理解が著しくない時に、その理由が日本語能力によるものなのか、本人の特性から生じているものなのか判断が難しい時がある」（宮崎県）など、知的・発達障害（の疑い）に起因する事象や判断の難しさも非常に多く挙げられた。

以上のように、学びの保障への教師の懸念とも言うべきコメントが「本人への指導に関する課題」の半数弱を占めた。

- **日本語習得に関わる課題**

日本語習得や日本語でのコミュニケーションに関するコメントも多かった。「ひらがな、カタカナはなんとか書けるが、意味理解はまだ難しい」、「語彙が少なく、意味をとらえることが難しいことが多い」（佐賀県）といった文字・（学習）語彙の習得の難しさを挙げる声は、比較的多くみられた。「漢字が覚えられず、教科書など読むことができない」、「漢字がなかなか身に付かず、問題が読めずに分からないという辛さがある」（青森県）など、学習語彙を覚える上で必須である漢字の習得に苦労しているとする回答も多かった。また、「日本語の習得が難しく、文章は一緒に読まないと読むことができない」「会話と文章力の間に、かなりの隔たりがあるので、『書く力』を課題として指導している」（佐賀県）など、読み書きについてのコメントも漢字の習得と同程度に多く、読む力・書く力の獲得がひとつの壁と見られていることがわかる。

こうした現場の声をみていく中で、次のような懸念が浮上する。上記のような課題認識が「漢字さえ読めれば、書ければ」といった発想につながり、漢字のドリル練習や音読練習ばかりが重視されるような指導の

在り方に傾いてしまうことがないだろうかという懸念である。思考・判断・表現を支えることばを身に付けていくためには、「音読ができる」ことや「漢字が書ける」こと以上に、「読んで考え、自分の考えを表現する」指導が重要である。リライト教材を使うなどして、教科内容の理解を図りながら、思考・判断・表現の力を同時に伸ばす指導が望まれる。

こうした指導の在り方と関わるところでは、第二言語習得で重要な子どもからのアウトプットを引き出す難しさに言及する記述もあった。「引っ込み思案な性格もあって、発語が少ない」（山形県）、「取り出し指導の際に、全く発話をしない。答えを求める際は、指さし等の手立てをとっている。アウトプットが少ないせいか、日本語能力がなかなか向上しない」（佐賀県）などである。

このような外国語・第二言語としての日本語習得の難しさに関するコメントも、前述の「学習活動への参加の困難」と同程度の割合で見られた。

- **生徒指導上の課題**

日本語習得に関わる課題は、生徒指導上の課題とも結びついている。「入学時は友達ともトラブルがあった」（山形県）、「生徒指導上の問題があったときに、禁止したり約束したりすることはできても、理由や状況を話すことができず、詳しい事実が分からない」（宮崎県）、「日本語は理解できていると思われるが、学習指導や生徒指導が十分にできない状況である」（青森県）など、日本語での意思疎通の難しさが生徒指導を困難にしている事例があった。

また、学習意欲や生活態度、学習に臨む姿勢について言及した回答も複数あった。「学習への意欲がわかない」（山形県）、「難民である。精神的に安定しづらい状況であり、学習に集中できないことも多かった」（佐賀県）、「遅刻・早退が多く、終日学校で過ごすことはない」（宮崎県）、「持ち物が不備な時がある。連絡帳に書くと持ってくる」（山形県）などである。

さらに文化的な違いに戸惑っている事例や困難を感じている事例もあった。「文化面、宗教面での生活様式が違うので、どこまで指導をしてよいか、日本式の指導をあてはめてよいのか迷っている」（宮崎県）というように教師が戸惑いを感じている事例もあれば、「本人が日本の学校の規則や学習体制に適応しきれない」（佐賀県）、「善悪の判断が難しい場合がある」（宮崎県）など日本の文化を本人が理解し受け入れられないために、学校生活への不適応となって表れている事例もあった。

- **翻訳をめぐる課題**

近年は、学校現場で翻訳機や翻訳アプリも活用されている。しかし、「母語への翻訳を行った際に、長文やなじみのない言葉や文章について本人の理解が困難な点」（佐賀県）など、少数ではあるが、翻訳をめぐる課題も指摘されている。

言語習得の途上にある子どもたちの支援において、翻訳機は万能ではない。子どもが母語でその概念を理解していなければ、翻訳をしても意味がなく、幼少期来日であれば、母語でも読み書きはできないことが多い。ことばを学ぶということは、同時に新たな概念を理解し、思考することに他ならない。翻訳機や翻訳アプリに安易に期待したり過度に依存したりすることなく、子どもの思考・判断・表現につながる包括的なことばの力を伸ばす指導が望まれる。

② 家庭との連携に関する課題

- **外国出身の保護者とのコミュニケーション上の課題**

家庭との連携に関わる課題として 4 県の学校現場から挙がった声で圧倒的に多かったのは、外国出身の保護者と日本語でコミュニケーションを取ることの難しさについてで、大多数を占めた。例えば、「保護者とのコミュニケーションの不備」（青森県）、「母親が独自の日本語の解釈をしてしまうことがあるので、わ

かりやすく説明する必要がある（独自の判断はまちがって内容や文の解釈をしているため）」（山形県）などの回答である。その具体的な要因として、保護者の日本語の「読む・書く・話す」力の不足がある。結果として、「学校からの文書を配布しても読んでもらうことが難しく、電話での連絡を必要とする」（青森県）、「母親と連絡をとる際、メールで連絡をとる場合には、ひらがなを使って送信するようにしている」（宮崎県）、「日本語の文字が読めない（書けない）のでプリント等は口頭で説明したり、紙面での回答が必要な時は、聞き取りをして代筆することがほとんどである」（佐賀県）など、学校現場で様々な対応が必要となっていることがわかる。

保護者とのコミュニケーションが難しいため、通訳が必要となることがあるが、「通訳できる人に、連絡しないと伝わらないので、すぐに連絡できない時が多い」（佐賀県）という問題や、「両親とも日本語の理解力は十分にあるはずなのだが、学校からの連絡やお願いがなかなか伝わらず、個別に繰り返し連絡せざるを得ない」（山形県）など、速やかに連絡を取ることの難しさが、いずれの県からも報告されていた。なかには、子ども「本人が通訳となって話すため、こちらの真意が、またはあちらの真意がきちんと伝わっているのか不安である」（青森県）など、通訳者の適格性を問われる状況も見られた。

- **文化や習慣の違いに起因する課題**

以上のような言語に関わる問題の他、割合は大幅に減るが、文化や習慣の違いに起因する課題を挙げる声もあった。「日本にしかない文化・伝統や行事、検査等の説明が難しかった。（PTA、検尿など）」（宮崎県）、「算数ボックスの記名、水泳のタオルやプールバッグがどんなものだといいか、『弁当日』が伝わっていない等」（山形県）のように、学校文化についての説明は難しい。また、「安全面の配慮について、認識の程度にひらきがある（危機意識が薄い）」（山形県）、「日本の学校制度について保護者が理解できず、進路相談が十分にできない」（佐賀県）など、制度面について理解が得にくいことは深刻な問題にもつながりうる。「文化の違いから、日本人の感覚では考えられないような要求をされたことがあった（突然夜に来校して対応を迫られた）」（山形県）など、保護者対応に苦慮する声もいずれの県からも挙がった。「日本の教育のことをあまり良く思っていないので、学校に対して批判的である」（山形県）という声もあった。

外国出身の保護者のためには文部科学省作成の『外国人児童生徒のための就学ガイドブック』が用意されており、上記の例で言えば、日本の学校制度、PTA、健康診断で行う検査については記述があるが、様々な用具に名前を書いて学校に持って行くこと、学校にふさわしい用具や弁当はどんなものか、安全上、どんなことに配慮しなければならないのか、進学することの個人的・社会的メリットや進学のために必要な条件、加えて、それらについて、なぜそうしなければならないかという理由などは、書かれていない。散在地域には「外国人の保護者コミュニティ」が存在せず、保護者にとっては情報を得る手段が限られていることが少なくない。多文化多言語の子どもの支援は充実に向けて施策が行われてきているが、外国出身の保護者に対する支援は、不十分だといえる。

文化や習慣の違いに起因する課題に個々の学校が対処するには多大な労力あるいは困難を要することがコメントからうかがえる。文部科学省、各地の教育委員会など教育行政、多文化多言語の子どもの教育支援に関わる研究者、支援団体などには、子ども本人だけでなく、保護者をも対象に含めた支援が一層求められている。

③ 複合的な課題・その他

比較的多かったのは、「宗教上の理由で食べられない食材があるため、毎月養教が詳細メニューを渡している。日によっては、主菜が食べられないことがあり、弁当（おかずのみ）持参を求めるも対応なし」（青森県）など、宗教に関するものであった。宗教的背景への配慮に関して文部科学省（2019）の『外国人児

童生徒受入れの手引【改訂版】』では、「基本的に保護者の宗教的な判断を尊重すべきことが多く、受入れ初期に共通理解をしておくことが重要」（p.7）とあり、教育現場ではできる配慮は行っていると思われるが、そのための共通理解を得ることが難しい現実がうかがえる。

また、「毎日、遅刻して登校する。保護者に遅刻させないようお願いしているがなおらない」（佐賀県）といった家庭の教育力の問題への言及や、「本人の困り感と保護者の対応に相違があること」（宮崎県）といった親子間の齟齬を指摘する声もあった。「外国籍に関わらず、保護者の方がお忙しそうで、子どもたちの学校の準備や宿題の見届け、放課後の過ごし方などに手が回っていないように感じる」（宮崎県）、「今後、両親がしっかりとした日本語を身につけることができなければ、生徒本人が家族の生活のために通訳する必要に迫られ、本人の日本での生活が窮屈になる可能性が高い」（佐賀県）など、子どものケア不足の指摘や家庭の自覚を促す声も複数あった。

さらに、「学習に集中できない原因が、発達障害によるものかとも感じるが、それを伝えるのもハードルが高い」（山形県）など、知的・発達障害（の疑い）を持つ子どもに関して、保護者との連携の難しさを挙げる声もあった。「父親とは日本語で会話（連絡等）はできるが、主たる養育者である母親は（母語）のみで、直接話すことはできていない。本当はお母様の思いや子どもの様子なども知りたいが、なかなか分からない」（佐賀県）、「父母間のコミュニケーションは不足していると感じる場面が多々あった。（言語による壁や、異文化への偏見による壁）」（青森県）など、保護者間の連携やその不足を懸念する声もあった。

これらの多くは保護者が外国出身かどうかに関わらない問題であるが、言語の壁のために保護者と学校、家庭内でのコミュニケーションが取りづらいことが、問題を深刻なものにしている可能性がある。

〈引用文献〉

相磯友子，2021，「外国人の子どもの「障害」に関する研究の概観―外国人の子どもの就学相談の基礎資料として―」『植草学園短期大学紀要』第22号、p.21-32
市瀬智紀，2022，「外国人子どもの散在地域における支援ネットワークの達成状況に関する一考察」『宮城教育大学紀要』第56巻、p.253-261
弘前大学教育学部多文化リソースルーム，2023，『青森県版外国につながる子どもの教育支援ガイドブック』、https://www.hirodaimrr.or.jp/wp-content/themes/ hirodaimrr/img/guidebook2023.pdf
文部科学省，2019，『外国人児童生徒受入れの手引【改訂版】』

おわりに

散在地域における多文化多言語の子どもの教育支援の充実に向けて

本調査から見えてきたことを踏まえて、最後に散在地域の教育委員会・学校・支援者等に向けて、６つの提言を行いたい。

提言１　学校は、支援のための基本情報（母語、来日時期、滞日年数、家庭での使用言語、国籍等）を把握すること。行政は、その理由も含め必要性を周知すること。

アンケート調査結果からは、いずれの県においても、子どもの母語、国籍、来日した年齢、滞日年数、保護者の母語や家庭内使用言語などが把握されていないケースが少なくない割合を占めることが明らかになった。

しかし、子どもの母語、来日時期、滞日年数、家庭での使用言語、国籍等は、多文化多言語の子どもの学習支援やキャリア支援、さらには学校全体の多文化共生の教育を推進する上で、欠かせない情報である。また、高校においては、キャリア支援のために在留資格の把握も必要である。

子どもの背景となる母語・母文化を把握し、それを尊重する姿勢を示すことは、多文化多言語の子どもたちのアイデンティティと自己肯定感を支え、学校に多様性をもたらし、多文化共生の価値をすべての子どもたちに伝えることにつながる。日本は、TALIS2018の国際比較において、文化・言語の多様性に対応した教育実践で大きく後れを取っていることが明らかになっている。（吉田2023）その背景には、子どもたちの多様性に関わる情報の把握がなされていないことも一因としてあると考えられる。

さらに、子どもの母語や家庭内使用言語、来日した年齢、滞日年数などは、提言２で述べるように、多文化多言語の子どもの学力保障を進める上で重要な情報である。この意味からも、把握への理解を広げていく必要がある。

多文化多言語の子どもは、将来、国を超えて活躍する可能性もあるが、その際、本名での卒業証明書等が必要になることも考えられ、証明の根拠となる指導要録には、学校で使っている通称だけでなく本名が記載されている必要がある。文部科学省も『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』（2019）において、把握するべき重要な情報の一つとして国籍を挙げ、「児童生徒の氏名は、在留カード等に記載されているとおり書かれていることを確認することが望ましい」としている。また、受入状況等調査では外国籍と日本国籍に分けた日本語指導が必要な児童生徒数を回答すること、学校基本調査では外国籍児童生徒数の把握が求められている。

全国の学校、とりわけ受入経験の少ない散在地域の学校に対して、多文化多言語の子どもたちの基本情報を把握することの意味とそれを活用した教育実践の意義の両方を、教育行政が周知していく必要がある。

提言２　学校は、生活言語能力と教科学習言語能力の違いについて理解を深め、子どものことばの力を適切にアセスメントすること。行政は、その際、母語など日本語以外の言語で子どもが持つ力にも注目すること。これらの認識が学校現場に浸透するよう、研修の機会を広げていくこと。

アンケート調査からは、散在地域の学校現場では、日本語で日常のコミュニケーションができれば「日本語指導は必要ない」ととらえられてしまう、つまり、生活言語能力のみで日本語能力が判断される傾向が強いことが明らかになった。

しかし、生活言語能力と教科学習言語能力では、習得に要する年数や習得に至る方法に大きな違いがある。学力保障のためには教科学習言語能力の伸長が重要な意味を持つ。東京外国語大学の文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」で開発された「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための『ことばの発達と習得のものさし』」（文部科学省2025a）は、母語も含む思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の重要性を説明している。また、生活言語能力と教科学習言語能力の習得に至る方法の違いから、来日年齢や滞日期間は、発達と習得に大きな影響を与えるとしている。例えば、生活言語能力は年齢が低いほど自然習得が進みやすいが、教科学習言語能力については学習が必要であり、来日年齢が低いことが有利に働かない。来日年齢が高く母語で教科学習言語能力を獲得できていれば日本語への転移を期待できる部分があるのに対し、幼少期来日の場合は個人差が大きいので丁寧に把握する必要がある。

多くの散在地域ではこうした知識が学校現場に浸透していないために、結果として、日常会話はできるが、授業の内容の理解やそれを踏まえた思考・判断・表現を支えることばの力に困難を抱えている子どもたちが、日本語指導の対象として見過ごされている可能性が高い。このことは、多文化多言語の子どもの学力保障の観点から大きな問題だといえる。

さらに、提言１で述べたように母語や家庭内使用言語の状況が十分把握されていない中で、学校現場では、子どもが持っている多言語でのことばの力に気づくことは難しい。本調査研究では、オンライン・アセスメント開発のため母語によるアセスメントを実施したが、母語で高い認知的能力を示す子どもについて、学校がその力を捉えられていないケースが複数あった。

多文化多言語の子どもへの学力保障のためには、母語も含む思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の重要性を知り、教科学習言語能力も含めて正しくアセスメントして指導に活かしていく必要があるということを、教員を対象とした研修などで周知し、実際にそれができる体制を整えていくことが極めて重要だといえる。

本調査研究で把握された学習に参加するための日本語の力が不足している子どもの数と、文部科学省の受入状況等調査で把握された子どもの数には見過ごせない差があった。文部科学省の受入状況等調査の実施方法については改善が必要であろう。受入状況等調査の把握の対象には「日常会話ができても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒」が含まれていることを学校が十分理解して回答するように、説明を補足するなど取組が求められる。そして何より、学校が日本語指導の必要性の判断をするにあたって、その根拠を「学校生活での様子」や「来日年数」ではなく、「ことばの発達と習得のものさし」（文部科学省2025a）に則って、改訂されたDLA（文部科学省2025c）等の適切なアセスメントに基づくよう求めるべきである。

提言３　県及び市町村単位で、行政が責任をもって、関係機関と連携した持続的な支援体制を構築すること。学校は、多文化共生教育の推進や教科学習言語能力の伸長において、教員の果たす役割が大きいことを認識し、支援員が入る場合にも教員と支援員が連携して、適切な支援時間・内容・方法で指導できるようにすること。

４つの県のアンケート調査結果をみると、指導担当者、支援時間、どの段階まで支援するか、などの点で大きな差があった。

① 日本語指導・支援の担い手とそれを支える体制について

日本語指導・支援の担い手を考えるにあたっては、支援員任せでなく教員の関わりを大きくしていくことが大切であり、支援員による支援が行われる場合も教育行政と関係機関の持続的な連携の枠組の構築や、学校内での支援員と教員の連携を支えるしくみづくりなどが重要だといえる。

散在地域、とくに東北地方では、多文化多言語の子どもの教育支援において支援員が中心となる傾向が強い。

背景には、いくつかの要因があると考えられる。一つは人材の問題である。日本語指導を担当する教員には、子どもに対する日本語指導についての知識や技能が期待されるが、全国的にそうした人材は不足しており、特に外国人の散在地域においてはその傾向が顕著である。もう一つは、教員配置の問題である。義務標準法によって、日本語指導を受ける子ども18人に対し教員１人が定数配置される。だが、今回の４県調査の結果からは、支援対象となる子どもの学校単位の人数が少ない散在地域では、一人の教員が複数の学校や市町村を巡回指導できるかといった地理的条件や、市町村を超えた調整の困難などに起因して、それを活かす都道府県単位のしくみづくりができていない実態があるのではないかと考えられる。

しかし、そうした実情があるからといって、支援員任せにしていいわけではない。支援員は日本語指導の専門性を有していても教員免許を有するとは限らず、その指導は必ず担任や教科指導担当の教員と連携・協働して行われる必要がある。特に、初期指導が終わり、教科学習と日本語学習を統合していく段階では、教科指導の専門性を有する教員が日本語指導を意識しながら関わることが重要になってくる。また、教科学習言語能力の伸長には少なくとも５～７年かかることから、支援員が離れ、教室で皆と同じ授業を受けるようになっても、多文化多言語の子どもの背景を理解した教科担当による支援や配慮は必要である。そして、学校全体の多文化共生の教育を進めるのは、教員の大きな役割である。子どもの日本語教育と学校の多文化共生教育を進めるには、大人とは異なる子どもの言語習得について、教育学的な視点から理解し指導できる人材が不可欠である。その点から、教員養成の中で日本語教育を学ぶことができる体制を作ることが、今後、ますます重要になってくると考えられる[1]。

今回調査した４県の中では、佐賀県と宮崎県が、日本語指導担当教員が支援にあたる割合が高くなっていた。散在地域において、教員が日本語指導に関わる体制をどのように構築するかは、今後検討されるべき重要な課題である。両県の取組に他の散在地域が学ぶことができるのではないかと考えられる。

一方、支援員が中心的な役割を果たしている場合には、組織レベルでの継続的な連携関係の構築や、学校

[1] 弘前大学では、教員免許の取得が卒業の要件となっている教育学部に、選択可能な日本語教師養成プログラム（26単位）を置いている。

内での教員と支援員の協働をどのような仕組みで支えるかが課題だといえる。山形市などは支援員による指導の有効性が学校現場に浸透しているが、今後はそれを支える行政と関係機関の組織レベルでの連携の継続性や、学校内における教員と支援員の協働のしくみづくりへの発展が重要になってくると考えられる。青森県では、県教育委員会とNPOの組織的な連携があり、それに基づいて支援が展開される市町村の学校には、多文化スーパーバイザーが支援員とともに派遣されて校内での協働を支えている（弘前大学教育学部多文化リソースルーム2023）。そうしたしくみも、今後の散在地域での支援の充実に向けて参考になるであろう。

② 支援時間と支援期間について

支援時間は、４県で大きな差があった。また、どのレベルまで個別支援をするかについても判断のばらつきは大きかった。

どの程度の支援時間が妥当であるかは、支援の内容や方法とも関わるため、一概に断じることは難しい。しかし、一般にいえるのは、初期支援の時期は取り出し等の比較的手厚い個別支援が必要であるが、生活言語の自然習得や学びへのモチベーションの確保、教科学習への参加などの点から教室でクラスメイトと学ぶ時間もまた重要であり、初期支援の時期が過ぎれば、取り出し等の個別支援の時間は徐々に減らしていくのが妥当であるということである。一方、教室での学びが重要であるとはいっても、教科学習言語能力の伸長には５年以上かかることを考慮すると、短く限定された支援期間は望ましくない。例えば、生活言語能力がほぼ身につくだろうという理由で、２年で自動的に支援を打ち切るというのは適切ではないといえる。

実際には、上記の基本認識を持ちながら、子どもの年齢や母国での学習歴など、様々な要素を踏まえて、個々の子どもについて支援の時間数や期間を判断することになる。しかし、自治体としては、限られた支援資源の配分の点から、支援時間や支援期間について判断する枠組が必要だという側面もあるだろう。結果として、市町村によって、県によって、支援時間や支援期間に大きな差が生じている。

ここでは、今後の散在地域での支援の充実に向けて、支援時間及び支援期間の判断に関わる基準と目安について述べておきたい。

ひとつは、支援を継続するかどうかの判断は、適切なアセスメントに基づかなければならないという大原則である。子どものことばの力を適切にアセスメントすることが、支援継続の判断の根幹に置かれなければならない。DLAの実施体制が整備されている佐賀県においては、本調査が子どもの日本語力の把握の指標とした５つのレベルで最も高い段階にいる子どもでも、支援を受けている割合が他県よりも高かった。アセスメントが支援継続の基本となっている影響であろうと考えられる。ただし、佐賀県は、支援時間が４県の中で最も少ない。初期指導段階の子どもへの支援時間は不足している可能性がある。

では、支援時間はどのくらいが適切なのか。この点については、子どもの状況を踏まえた目安を持つことが重要であろう。青森県の一部の市町村では、令和２～４年度文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」で開発された日本語指導計画（弘前大学教育学部多文化リソースルーム2023）に基づき、指導のフェーズごとに示された支援時間の目安をもとに、子どもの状況を見ながらケース会議で指導時間が決められている。こうした事例も参考になるといえるだろう。

提言４　行政は、日本語指導が必要な中学生の高校進学を可能にする仕組づくりと、高校進学後の支援の方策を検討すること。

今回の調査では、いずれの県においても、多文化多言語の子どもの多くは高校進学を希望していた。その子どもたちの日本語の力についてみると、「読むこと」「書くこと」「教科の学習状況」のいずれかで学年相当の力がないとされた子どもが少なくない割合を占めており、特に途中来日の生徒でその割合が高かった。

文部科学省の令和５年度の受入状況等調査では、日本の中学生全体の高校等進学率が99.0%を占める中、日本語指導が必要な生徒の進学率は90.3%に留まっている。こうした傾向を踏まえて、文部科学省は、令和２年に「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」を出して高校の入学者選抜における特別定員枠の設置や受検に際しての配慮を求め、その後も同趣旨の通知を出している。

しかし、高校を対象に含んだ佐賀県の調査では、県立高校が回答の多くを占めたことも影響したのか、把握された日本語指導が必要な生徒の９割以上が学年相当のレベルで書くことができるという結果であった。地方の県では、高校の入学者選抜全体の傾向として、成績の比較的上位の層が県立高校に進む傾向がある。支援者によれば、今回の４県でも共通の傾向がみられ、結果として、日本語指導が必要な生徒の多くは私立高校に進学してきたという。県立高校が多文化多言語の子どもに開かれていない傾向があったといえるだろう。

「外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会」が行った調査では、青森・山形・佐賀・宮崎の４県は、2023年度入試において、いずれも、特別措置は何らかの形で行っていたが、特別枠は設定されていなかった（特別措置は、佐賀県では時間延長・ルビ振り・３教科受検、宮崎県は協議によりルビ振り等、青森県は海外経験を考慮、山形県は個別判断）。だが、2024年度の入学者選抜から、佐賀県と宮崎県では特別枠が設定されたという。高校進学を希望する多文化多言語の子どもたちに対応した高校の入学者選抜の在り方については、散在地域でも今後の進展が期待される。

高校に関しては、高校進学後の支援も重要なテーマである。令和５年度の受入状況等調査で、日本語指導が必要な生徒の高校中途退学率は、全高校生の1.1%を大きく上回り8.5%となっている。高校における支援を考える上では、県立高校に対して、2020年度から多文化スーパーバイザーと支援員が派遣されている青森県や、2024年度から日本語教育指導教員やエリア日本語サポーターが配置されている宮崎県の取組などがある。また、青森県では、日本語指導が必要な生徒の在籍する県立高校で、日本語の学校設定科目を置く動きが広がっている。これらの取組は、入学後の支援として、散在地域の他県の参考になるだろう。

提言５　行政は、「相談窓口」「教員や支援員の配置」「保護者面談時の通訳配置」など学校が求める支援に応えて体制の整備に努めるとともに、支援ニーズそのものは、支援が進むにつれて掘り起こされる側面があるという視点をもって対応すること。

本調査から、散在地域の学校現場には、「相談窓口」、「教員や支援員の配置」、「保護者面談時の通訳配置」について、高い支援ニーズがあることが明らかになった。

「相談窓口」については、特に散在地域の状況を反映した支援ニーズだといえる。集住地域と異なり、散在地域では学校単位で支援の資源や経験を蓄積することが難しいからである。常に対象となる子どもが在籍するわけではないために、支援体制の持続が意味を持たず、教員間で経験を伝えていく機会も限られる。したがって、県や市の単位で持続的な連携の枠組や支援体制を構築することは必須であるが、学校単位では持続的な支援体制の構築ではなく、対象となる子どもが在籍することになったら、すぐに教育委員会に相談して校内に支援チームを立ち上げられるような態勢をとっておく方が効率的だという側面がある。それを可能にするためにも、相談窓口が重要な意味をもつ。散在地域の状況を反映した支援ニーズだといえるだろう。

「支援員や教員の配置」については、特に説明の必要はないだろう。様々な教育課題への対応を期待される中で、限られた予算で支援員や教員を確保していく難しさはあるだろうが、中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」で取り上げられた９つの各論の一つを占めるのが、「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」である。多文化多言語の子どもの教育支援は、国全体で見ても重要な課題だといえる。各教育委員会の取組に期待したい。また、支援員の活用を想定する場合には、その身分や給与の保障が重要な検討事項であると考えられる。2022年度から継続して開催されている東北・北海道子どもの日本語支援情報交換会では、支援人材の不足・高齢化といった課題が、複数の道県の支援団体から報告されている（吉田2024）。

「保護者面談時の通訳配置」は、学校調査票の自由記述にも多くの記述があり、切実なニーズだといえるだろう。翻訳支援ツールなども普及しつつあるが、通訳に期待されていることが、簡単にそれらで代替できるとは限らない。保護者の母語や母文化に精通し、学校制度や学校文化の違いを踏まえてコミュニケーションを支えることができる通訳が望ましい。だが、散在地域では、それを確保することは非常に難しいと言わざるを得ない。青森県のNPOが支援に入っている学校の一部では、そうした通訳人材をオンラインで入れる取組が行われている。散在地域の現状を考えると、全国規模で教育通訳人材を確保し、オンラインで対応してもらえるようなしくみづくりがなされることが期待される。

以上のような支援ニーズは、どの県でも表面化している支援ニーズである。一方で、掘り起こされなければ見えてこない支援ニーズがあることも、今回の調査から明らかになった。DLAアセスメントの実施体制が整っている佐賀県では、アセスメントへのニーズが他県に比べて高い。それは、アセスメントを経験しているからこそ、その有用性に多くの学校が気づいているということである。外国人散在地域では、支援経験が少ないために、気づかれていない支援ニーズが存在しており、アセスメントは、典型的なものだといえる。学校の支援ニーズを考えるとき、表面化している支援ニーズのみに注目するのは適切ではない。教育行政は、学校の支援ニーズに応える体制の整備に努めるとともに、支援が進むにつれて支援ニーズは掘り起こされるものでもあるという視点をもって対応することが重要である。

提言 6　散在地域の教育委員会や関係機関が、互いに学び合う機会を創出すること。

以上述べてきたように、 4 つの県はいずれも散在地域であるが、それぞれに特徴のある取組を進めてきている。例えば、DLA実施体制の構築は佐賀県に、日本語指導担当の教員の配置は佐賀県・宮崎県に、支援員による支援の蓄積は山形県に、県教育委員会とNPOによる連携の枠組とスーパーバイザー派遣のしくみや、フェーズに応じた支援時間の設定は青森県に、それぞれ学ぶことができると考えられる。

子どもの在籍状況、支援資源など、散在地域のもつ条件は集住地域とは大きく異なる。集住地域で可能な取組を散在地域にそのまま移入できるわけではないことも多い。だからこそ、散在地域の教育委員会や支援者が、互いの取組に学び合い、共に考える場の創出が、今後、ますます重要になってくると考えられる。

散在地域の教育委員会が年に 1 回集まり、互いに学ぶ場をつくっていくような取組が期待される。

〈引用・参考文献〉

外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会，2023,「都道府県立高校における外国人生徒・中国帰国生徒等に対する2023年度高校入試の概要」
文部科学省，2025a,『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」実践ガイド』
文部科学省，2025b,『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」パっとわかる まるわかりガイド』
文部科学省，2025c,『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメント』
弘前大学教育学部多文化リソースルーム，2023,『青森県版 外国につながる子どもの教育支援ガイドブック―多文化共生の学校づくりに向けて―』
吉田美穂，2023,「多様性・公正とウェルビーイング―TALISから見えるものと見えないもの」本図愛実編『日本の教師のウェルビーイングと制度的保障』，ジダイ社，pp.38-53
吉田美穂，2024,「地方国立大学をハブとした散在地域における外国につながる子ども支援ネットワークの形成―青森モデルが提起するもの―」,『弘前大学教育学部紀要』132号，pp.163-173

執筆者	はじめに・第１章	吉　田　美　穂
	第２章	内　海　由美子
	第３章	早　瀬　郁　子
	第４章	村　元　　治
	第５章・第６章	石　塚　ゆかり
	第７章	田　中　真寿美
		吉　田　美　穂
	第８章	田　中　真寿美
	おわりに	吉　田　美　穂

協力教育委員会	青森県教育委員会	山形県教育委員会
	佐賀県教育委員会	宮崎県教育委員会

文部科学省委託事業「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた研究」

研究協議会委員（令和5～6年度）　※単年度の委員については委員を務めた年度を付記

研究部会

弘前大学大学院教育学研究科・教授	吉　田　美　穂	
弘前大学大学院教育学研究科・准教授	村　元　　治	
弘前大学教育学部・助教	松　本　恵　美	
弘前大学教育推進機構・非常勤講師／ひろだい多文化リソースルーム・事務局長	笹　森　圭　子	
青森大学総合経営学部・准教授	石　塚　ゆかり	
青森中央学院大学経営法学部・准教授	田　中　真寿美	
宮崎国際大学国際教養学部・准教授	早　瀬　郁　子	
山形大学学士課程基盤教育院・教授	内　海　由美子	
東京外国語大学多言語多文化共生センター・センター長／准教授	小　島　祥　美	
NPO 法人みちのく国際日本語教育センター・副理事長	明日山　幸　子	
認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ・理事長	武　　一　美	
弘前大学大学院教育学研究科・准教授	桐　村　豪　文	（令和５年度）
上越教育大学大学院学校教育研究科・准教授	原　　瑞　穂	（令和５年度）

研究拠点校部会

青森市立合浦小学校・教頭	中　村　徳　郎	（令和５年度）
青森市立戸山西小学校・教頭	荒　谷　俊　治	（令和５年度）
青森市立筒井南小学校・教頭	柳　谷　　修	（令和５年度）
青森市立幸畑小学校・教頭	工　藤　寛　之	（令和５年度）
青森市立南中学校・学年主任	小笠原　さつき	（令和５年度）
青森市立佃中学校・学年主任	安　部　慎　也	（令和５年度）
五所川原市立三輪小学校・教頭	野　上　新　二	（令和５年度）
五所川原市立三輪小学校・教頭	藤　田　和　大	（令和６年度）

平川市立金田小学校・教頭	木　村　　卓	（令和５年度）
三沢市立木崎野小学校・教頭	山　形　貴　雄	（令和５年度）
三沢市立第一中学校・学年副主任及び研修主任	山　本　隼　人	
むつ市立苫生小学校・教務主任	早　坂　真　悦	（令和５年度）
東北町立東北小学校・教頭	常　田　幸　宣	（令和６年度）
平内町立平内中学校・教務主任	内　藤　祥　之	（令和６年度）

ネットワーク構築部会

青森県教育庁学校教育課小中学校指導グループ・指導主事	加　藤　匡　顕	
青森県教育庁学校教育課高等学校指導グループ・指導主事	小　角　大　樹	
青森県教育委員会東青教育事務所・指導主事	佐々木　紀　人	
青森県教育委員会東青教育事務所・指導主事	松　本　麻　里	（令和６年度）
青森県教育委員会西北教育事務所・指導主事	原　　倫　子	
青森県教育委員会中南教育事務所・指導主事	葛　西　昭　吾	
青森県教育委員会上北教育事務所・指導主事	相　馬　葉　子	
青森県教育委員会下北教育事務所・主任指導主事	長　内　人　志	（令和５年度）
青森県教育委員会下北教育事務所・指導主事	米　沢　真　輝	（令和６年度）
青森県教育委員会三八教育事務所・指導主事	吉　成　京　子	
青森市教育委員会指導課・指導主事	鹿　内　裕　一	
八戸市教育委員会学校教育課・主任指導主事	戸　耒　友　拓	
弘前市教育委員会教育センター・指導主事	山　本　琢　也	
五所川原市教育委員会学校教育課・指導主事	木　村　千　穂	
平川市教育委員会指導課・指導主事	坂　本　寛　実	
三沢市教育委員会学校教育課・指導主事	秋　田　久美子	
むつ市教育委員会学校教育課・指導主事	細　越　周　作	
青森県観光国際交流機構・国際交流グループマネージャー	藤　本　　徹	（令和５年度）
青森県観光国際交流機構・国際交流グループ　総括主幹	葛　西　暁　史	（令和６年度）

令和６年度 文部科学省委託事業
「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」

散在地域における多文化多言語の子どもの教育支援の充実に向けて

散在地域4県における「外国につながる児童生徒の教育支援に関するアンケート調査」報告書

著　　者　　吉田美穂　内海由美子　早瀬郁子　村元治　石塚ゆかり　田中真寿美

弘前大学教育学部　文部科学省委託事業「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」研究協議会研究部会

〒036-8560　青森県弘前市文京町１番地
TEL 0172-39-3313　FAX 0172-32-1478
https://www.edu.hirosaki-u.ac.jp/mext-outsourcing.html

発 行 日　　令 和 7 年 3 月 31 日
発 行 者　　弘 前 大 学 教 育 学 部
印 刷 所　　やまと印刷株式会社