

# 外国人児童生徒教育をめぐる基礎情報の浸透度合い — 教員と教職課程受講生へのアンケート調査を事例に —

小林 聡子 相良 好美 土田 雄一

(千葉大学国際学術研究院) (千葉大学大学院社会科学研究院) (千葉大学教育学部附属教員養成開発センター)

Survey on the essential information regarding immigrant students recognized  
among teachers and students obtaining a teaching certificate

SHAO-KOBAYASHI Satoko SAGARA Yoshimi TSUCHIDA Yuichi

## 千葉大学教育実践研究

第26号 令和5年3月

**Research in Teaching Strategies and Learning Activities:**

**A Bulletin of the Center for Research and Development  
In Teacher Education Faculty of Education, Chiba University**

**No.26 March 2023**



# \*外国人児童生徒をめぐる基本情報の浸透度合い — 教員と教職課程受講生へのアンケート調査を事例に —

小林 聡子 相良 好美 土田 雄一

(千葉大学国際学術研究院) (千葉大学大学院社会科学研究院) (千葉大学教育学部附属教員養成開発センター)

Survey on the essential information regarding immigrant students recognized among teachers  
and students obtaining a teaching certificate

SHAO-KOBAYASHI Satoko SAGARA Yoshimi TSUCHIDA Yuichi

本稿では、千葉県内の現職教員および教職課程を履修する学部生への外国人児童生徒教育に関するアンケート調査の初期分析から、以下の二点を報告する。1) 教員 (N=67) や学生 (N=57) の間で、日本語指導が必要な児童生徒の教育に関する基本的な情報に関して、どのようなものが、どの程度浸透しているのか。2) そういった知識・情報を、教員や学生らはどのように獲得したのか。これらの目的に着目して分析を進めることで、教員養成課程や教員研修において重点を置くべき知識体系を検討した。

アンケートでは、関連するトピック(言語習得理論、進学、在留資格等)についての認識を4段階評価で、そして、当該テーマに関する学習経験の有無等は自由記述で回答を求めた。その結果、教員と学生の間には、経験的に得られる表面的な知識の濃淡がトピックごとに確認された。そこから、教職課程や教員研修にて取り扱うべき経験則を裏付けるような知識・理論を抽出した。

キーワード：外国人児童生徒教育、教員研修、教職課程、アンケート調査

## 1. はじめに

2020年、コロナ禍で日本を含む多くの国々では国境が閉ざされ、外国人観光客が目に見えて減り、人の国際移動が一時的に中断したように見えた。実際、内閣府(2022)によれば、東日本大震災後の2012年から増加の一途を辿っていた在留外国人数は、新型コロナウイルスが流行し始めた2020年末からやや減少した。しかしながら、その後2022年6月末の統計で、過去最多の296万人を超えたことが明らかとなった。一方で、公立学校に在籍している外国籍児童生徒

数はというと、コロナ禍においても順調に増え続け(図1)、中でも、日本語指導が必要な外国籍児童生徒は過去10年間で1.8倍、日本語指導が必要な日本国籍児童生徒は10年間で1.7倍にまで増加しており、令和3年5月の時点で5万人をゆうに超えている(文部科学省, 2022)。これまで学校や地域における外国につながる子ども達への支援がボランティアなど不安定な資源に依拠しながら応急処置的に行われてきた結果、このような生徒らの義務教育課程での不就学率は7.5%にも登り、高校進学率の低さ(日本語指導が必要な生徒：日本人生徒=89.9% :

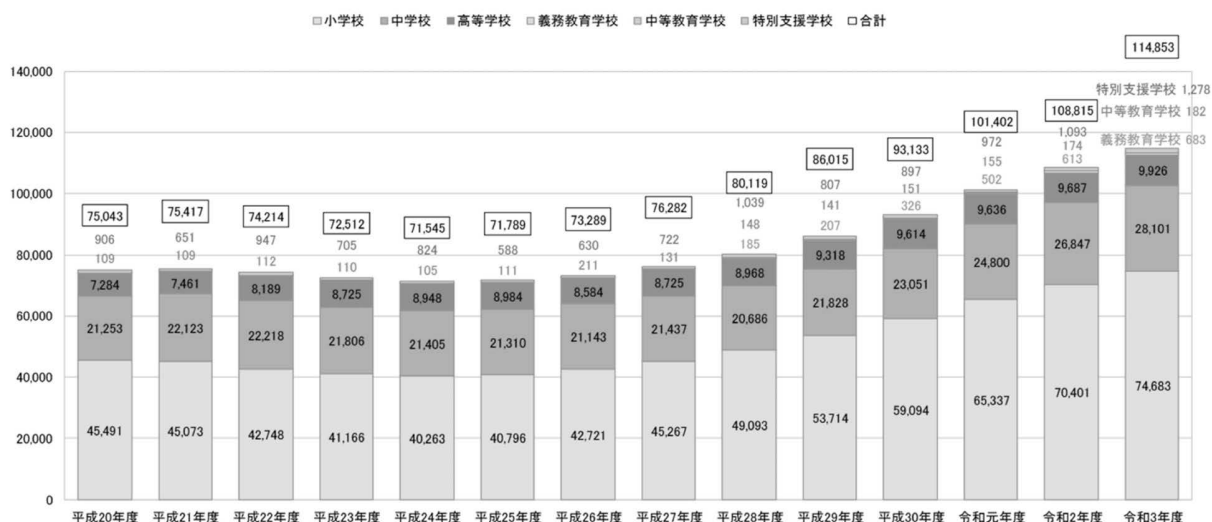


図1. 公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数 (文部科学省, 2022)

99.2%) や中途退学率の高さ (日本語指導が必要な生徒: 日本人生徒=5.5%:1%)、大学等への進学率の低さ (日本語指導が必要な生徒: 日本人生徒=51.8%:73.4%) が顕在化している (文部科学省, 2022)。

このような状況を背景に、令和元年6月、「日本語教育推進法」が制定された。そこには、「我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する…国、地方公共団体及び事業主の責務を明らかにする…多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する…」と記されている。そして令和2年7月、文部科学省から「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」が出され、教育の現場への自治体としての公的な対応が迫られることとなった。

千葉県は、日本国内においても6番目に外国人住民数が多く17万6千人以上が在住している (千葉県庁, 2022)。従来より特定の国・地域出身の住民が多い千葉市美浜区 (主に中国系) や八千代市 (主に日系南米人) がある中で、近年の千葉県の特徴として挙げられるのは、四街道市や佐倉市に集住するアフガニスタン人や、山武市のスリランカ・コミュニティの急激な拡大である (千葉大学移民難民スタディーズ・NPO法人多文化フリースクールちば, 2022)。コロナ禍の2021年8月、アフガニスタンでのタリバンによる政権掌握が起これ、多くの人々が

国際移動を強いられることとなった。2021年6月の時点で日本国内に在住するアフガニスタン人は3,476人であったが (法務省, 2021)、2022年6月には4,747人にまで増加し、特に千葉県は次点茨城県の479人を大きく引き離し、1,847人が在住している (法務省, 2022)。スリランカについては、2022年7月に国による「破産」宣言があり、すでにスリランカ人の多かった山武市への移住者が増加している。これらは海外の社会情勢の変化が日本国内の状況と直結していることがよくわかる事例であろう。また当然のことながら、家族に帯同されて来日する学齢期の子どもの数も増加の一途を辿っており、急激に変化する学校にて教職員らは日々の対応を求められている。

文部科学省は、外国につながる児童生徒の学習を支援する情報検索サイトである『かすたねっと』に様々な情報を集約して発信したり、日本語指導体制を強化するための補助金を出したりしている。また、各自治体や学校においても日本語指導担当教員を配置したり、特別の教育課程を導入して日本語指導を単位化したりと、支援体制の整備を進めてきている。しかしながら、現在の日本の教職課程において外国人児童生徒等に関する科目は必修ではなく、外国につながる子どもたちの対応や日本語教育について学ぶ科目は一部の大学を除いてはほとんど開設されていない (5. おわりに参照)。さらに、現状で

は必ずしも専門的知識がある教員が配置されるわけではなく、「担当教員」に任命されたから情報を集めたり研修を受けたりするといった応急処置的な対応が常態化している。同じく個別の対応が必要になる特別支援教育においては、2019年4月より特別支援教育に関する科目が必修化されている現状を考えると、外国人児童生徒数が増加傾向にある中で、すべての教職課程履修者や現役教員が外国人児童生徒等の教育に関する基礎的な知識を持てるように、教員側への情報提供や研修機会の整備を行うことは急務である。

このように、今の学校には外国人児童生徒教育に関して少なくとも基本的な知識をもつ人材が必要である。当該テーマに関する研究は、国内においても異文化間教育学、日本語教育、異文化間心理学、教育社会学、社会教育などの分野では90年代より多くの蓄積がある。しかしながら、現状の教員養成課程や教員研修において、外国人児童生徒教育は未だ周辺の課題のままである。つまり、すでに学校現場で対応に追われている課題に対して、従来より研究は重ねられてきており、そこに取り組むべきだという行政の方針も合致するようになった。しかしながら、具体的に人的資源をどのように確保ないし育成するのかという根本的な課題は残されたままである。

本報告では、このような課題意識をもとに、これまで筆者らが実施してきた教員研修や教職課程を履修する受講生への講義でのアンケート調査の分析を通して、主に以下の2点を明らかにする。

- 1) 現職教員や教職課程履修学生らの間で、日本語指導が必要な児童生徒の教育に関する基本的な情報に関して、どのようなものが、どの程度浸透しているのか、その度合いを明らかにする。
- 2) 1) のような知識を、現職教員や教職課程履修学生らがどのように獲得したのかを明らかにする。

これらの目的に着目して分析を進めることで、教員養成過程や教員研修において重点を置くべき知識体系を検討していく。

## 2. 調査概要

本調査は、千葉大学における研究プロジェクト「日本の多文化共生社会構築へ向けた移民・難民研究（代表：小川玲子）」(2020～2023)にて執筆者3名が教育班として行った活動の一環である。当該の研究プロジェクトは、「グローバルな人の移動とローカルな実践を結び、移動の背景やネットワーク、政策や制度、外国にルーツを持つ人々の教育や雇用について明らかにし、千葉をフィールドとして多文化が共生するための課題を探ることを目的」(移民難民スタディーズHPより)とする。その中で、筆者らの活動の大きな目標は、特に学校教育の場において言語的文化的に多様な外国につながる子ども達への教育保障に向けて、いわゆる従来のな学校教育に携わっている教職員や学生、地域住民に対して、当該テーマについての基本的な情報や知識及び考え方を教養教育的に提示することである。そこで、執筆者らは県内の現職教員への研修や教職課程を履修している学生への講義、地域の教育関係者への講演を行ってきた。

これらの研修や講義の基本的な流れとしては、まず日本全体から千葉県に焦点化して日本語指導が必要な児童生徒の状況について概要を説明し、政策レベルでどのような動きがあり、自治体や学校教育現場にて何が求められているのかに触れる(土田)。それから、日常会話に必要な言語能力と学習言語能力の違いを体験的に学び、特別支援学級に多くの日本語指導が必要な児童生徒らが入級している問題を、欧米の事例と比較しながら考えていく(小林)。その後、これまで学校外の地域日本語教室やボランティアに依拠してきた日本語支援の課題や、高校入試制度の問題が子ども達のキャリアや在留資格に直結している点について触れる(相良)。このような外国につながる子ども達の教育に関する基本的な知識や考え方を押さえた上で、研修や講義の参加者のニーズに応じてその他の多様な事例や情報を組み入れた。

こういった研修や講義にて触れた内容に関して、「多様な言語的文化的背景をもつ子ども達への教育的アプローチについて、大学における



教員研修や教員養成プログラムの開発に活かす」ことを目的として、事後アンケートや聞き取り調査を実施してきた。参加者らの既存の知識を厳格に評価する目的であれば、本アンケート調査は事前に行うことでより信頼性が高いものとなるであろう。ともすれば、それは「知らないこと」を非難するような印象を参加者らに与えかねない。筆者らは、あくまでも研修・講義の内容に触れた上で、参加者に自らを振り返ってもらい、我々に共有したいと思う「自分が知らなかったこと」を把握することで、建設的な対話の糸口や研修・講義内容の改善のヒントを得ることを目指した。

本稿では、現職教員（N=67）と教育学部以外で教職課程を履修している学部4年生（N=57）へのアンケート調査の初期分析結果を報告する。回答者は、筆者らが担当した研修・講習・講義に参加した主に千葉県内の教員と学生であり、多種多様な学校種と専門教科を背景にもつ。ここでは参加者の匿名性を保つため、研修・講義名は伏せることとする。

アンケート調査は、文部科学省のウェブサイトに掲載されている外国人児童生徒に関わる情報から以下の15項目を抜粋し、「1. よく知っていた」「2. 少し知っていた」「3. あまり知らなかった」「4. 全く知らなかった」の4件法で評価してもらった。さらに、2項目の自由記述を含む。

#### <質問項目>

1. 日本の公立学校（小中高等学校）に外国につながる子どもたちが在籍していること
2. 日本に滞在するための在留資格の種別
3. 日本の公立小中学校において、日本語を母語としない子どもたちを対象に「特別の教育課程」を編成し日本語教育が行われていること
4. 外国人生徒の高校進学率が日本人生徒よりも低いこと
5. 外国につながる子どもたちが学校外で日本語学習支援・学習支援を受けていること
6. 日本語を母語としない外国人生徒が高校入試において特別な配慮・措置を受けられること
7. 日本語を母語としない外国人生徒が高校入試において受けられる特別な配慮・措置は、自治体（地域）によって異なること
8. 夜間中学校について
9. 学齢（15歳）を超えて来日した生徒が、日本の公立中学校（夜間中学校を除く）に入学できないこと
10. 外国人生徒の高校中退率が日本人よりも高いこと
11. 日常的な会話の日本語能力と学習に必要な日本語能力の違い
12. 「やさしい日本語」という概念
13. JSLカリキュラム
14. 「日本語教育の推進に関する法律」(令和元年)
15. 日本語指導が必要な児童生徒らが、そうでない生徒よりも高い割合で特別支援学級へ入っていること\*
16. 言語的文化的に多様な子ども達への教育について学んだ経験（自由記述）
17. (研修・講義を受けて) 言語的文化的に多様な子ども達への教育について、もっと学びたいと思うこと（自由記述）

\*問15については、質問項目の変更があったため、回答者数が他と異なる。

以下では、これらの質問項目に対する教員と学生の回答傾向を比較し、各基本情報がどの程度認知されているのかをみていく。その後、教職課程や教員研修等でどういった内容が必要かを考察する。

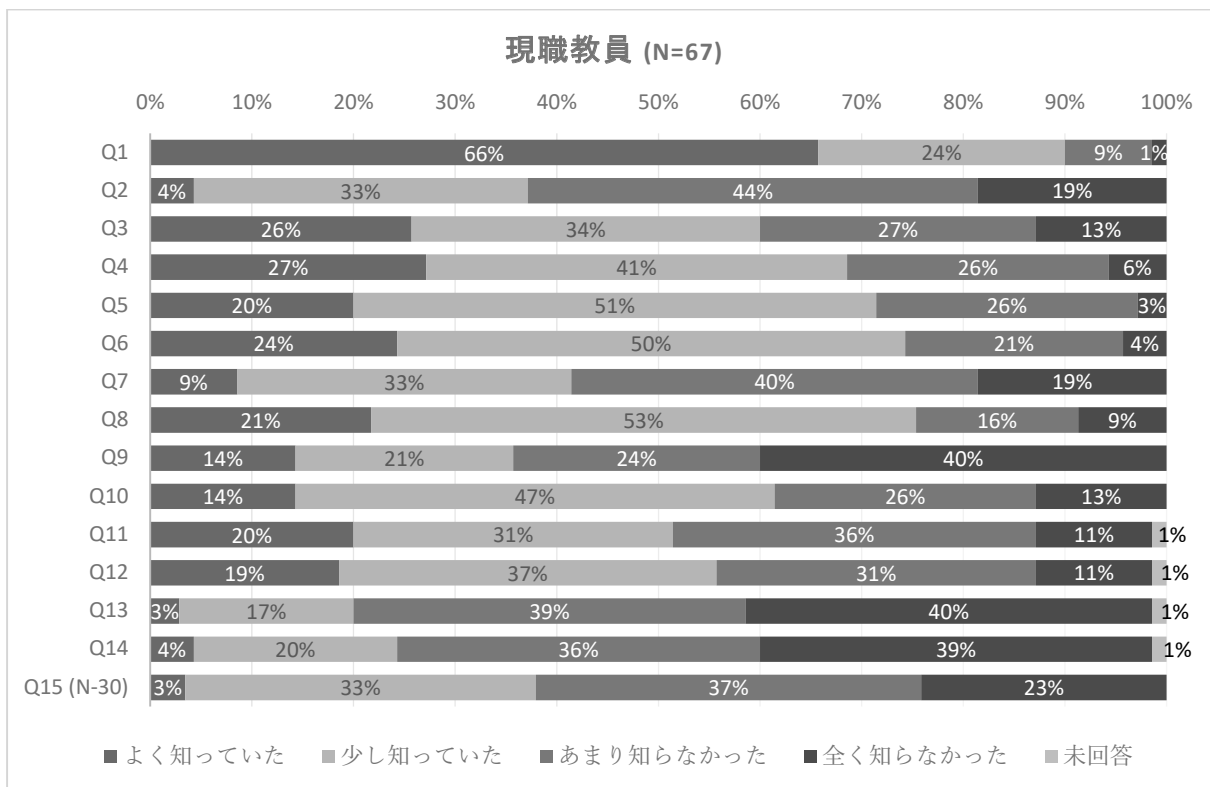


図2. 現職教員の回答一覧

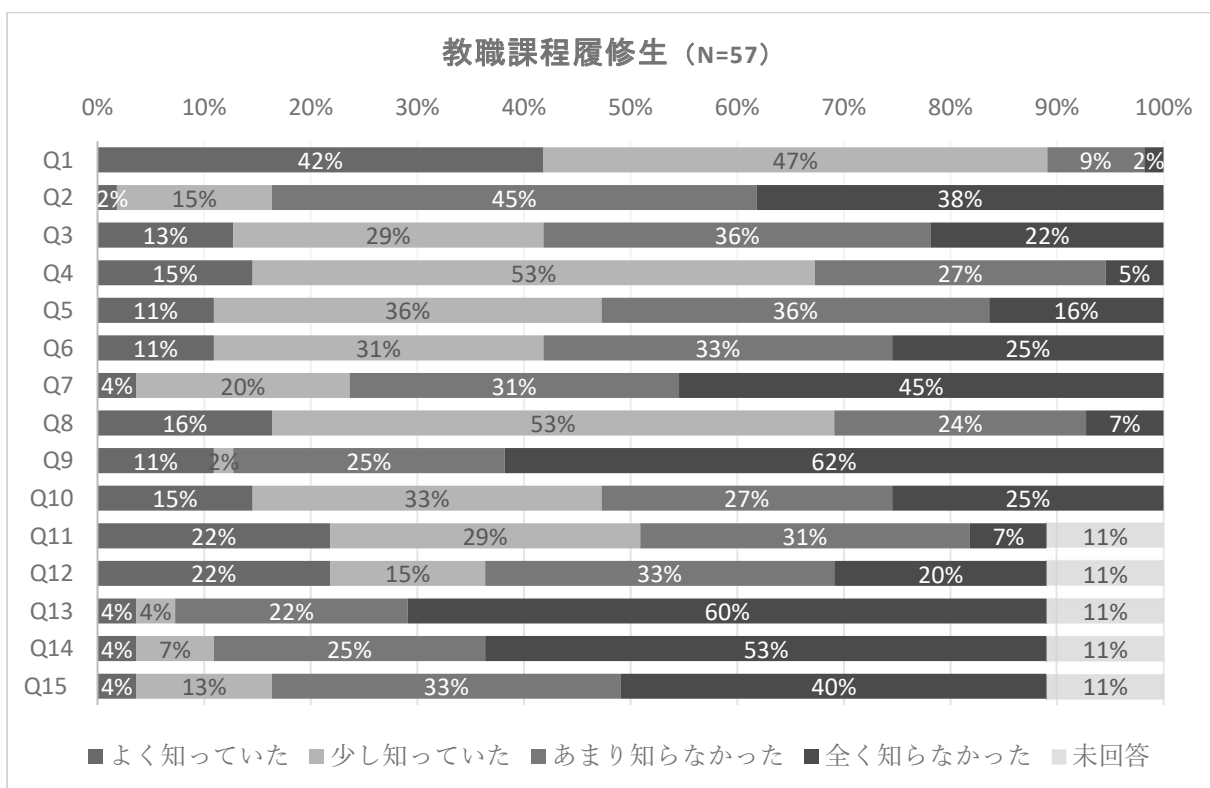


図3. 教職課程履修生の回答一覧

### 3. 分析結果

#### 問1. 日本の公立学校(小中高等学校)に外国につながる子どもたちが在籍していること(図4)

そもそも外国につながる子ども達が日本の公立学校に在籍していることについては、教員も学生も「よく知っていた」「少し知っていた」を合わせて90%程度であり、その存在が広く認識されていることがわかる。教員は学校にて実際にこういった子ども達と関わっていたり、話を聞いたりする機会も多いためか、「よく知っていた」が最多の回答となっている。

#### 問2. 日本に滞在するための在留資格の種別(図5)

日本語指導が必要な子ども達の多くが、「家族滞在」というビザで在住している。今後、日本で就労を希望する場合、17歳までに入国していること、高校を卒業し、就職内定が取れていること、さらに日本に住む親の身元保障があることを条件に、就労制限のある「家族滞在ビザ」から就労制限がない「特定活動」に変更することができる(東京出入国在留管理局在留支援部門, 2022)。そのため、義務教育だけではなく、高校に入学し、卒業することが、子ども達の法的な立場や生活を安定させるためには不可欠である。

問2で問われた在留資格の種別といった専門知識は、学校に携わることで経験的に知ることができる事象と異なり意図して学ぶ必要がある。教員に関しては、「少し知っている」が33%、「あまり知らなかった」が44%と多く、「全く知らなかった」も19%と2割近くにも至る。一方で、学生は「あまり知らなかった」が45%と最大であることは教員と同じであるが、「全く知らなかった」という回答が38%もいた。

#### 問3. 日本の公立小中学校において、日本語を母語としない子どもたちを対象に「特別の教育課程」を編成し日本語教育が行われていること(図6)

「特別の教育課程」とは、「児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部

の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態」(文部科学省, 2014)である。この制度によって、日本での生活に必要な知識や日本語を身につけるための指導が、放課後や学外の日本語教室ではなく、学校の通常時間内に可能になる。

「特別の教育課程」については、教員学生ともに回答がばらけた。ただし、これは学校において対応する具体的なカリキュラムであることから、教員は「少し知っていた」が34%と最も多く、「よく知っていた」「あまり知らなかった」がそれぞれ26%と27%と、なんらかの認識がなされていることがわかる。一方で、学生については、「あまり知らなかった」が36%と最大で、「少し知っていた」が29%、「全く知らなかった」という回答も22%あり、全体的に「知らない」方への比重が大きいことがわかる。

#### 問4. 外国人生徒の高校進学率が日本人生徒よりも低いこと(図7)

問2で高校進学および卒業が就労できるビザへの切り替えには不可欠であると述べたが、外国人生徒の高校進学率は本稿冒頭で触れたように日本人生徒よりもかなり低い。このことについて、全く知らない回答者はほとんどおらず、教員も学生も「少し知っていた」という選択が最多であった(教員41%、学生53%)。こちらでも進路指導などの通常業務からも知り得るものであり、4分の1以上(27%)の教員が「よく知っていた」と回答している。つまり、7割近くの教員や学生は「知っている」が、3割以上が「知らない」ということでもある。

#### 問5. 外国につながる子どもたちが学校外で日本語学習支援・学習支援を受けていること(図8)

外国につながる子どもたちの学習は学校だけでなく、地域の日本語教室やエスニックコミュニティ、フリースクール、学習支援教室等の支援によって支えられている。千葉県内でも外国人住民の増加に伴い、ボランティア等による地域日本語支援活動が行われるようになり2010年代には子ども向けの日本語教室・学習支援教室が相次いで開設されるなど、地域における子ど



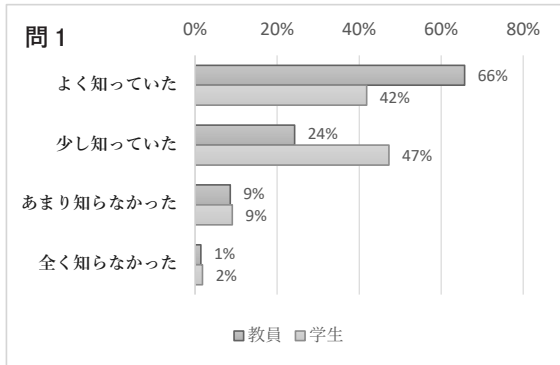


図4. 外国につながる子どもたちの在籍

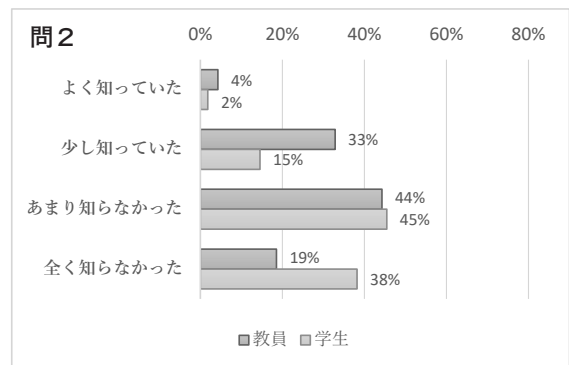


図5. 在留資格の種別

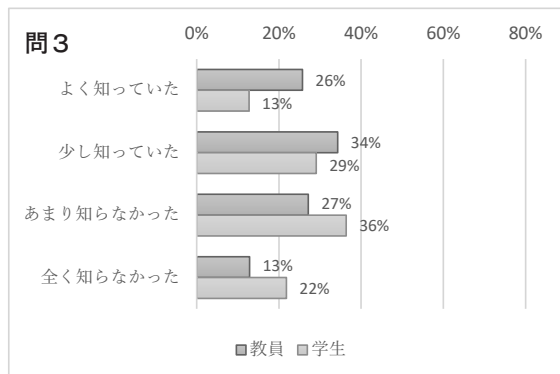


図6. 「特別の教育課程」での日本語教育

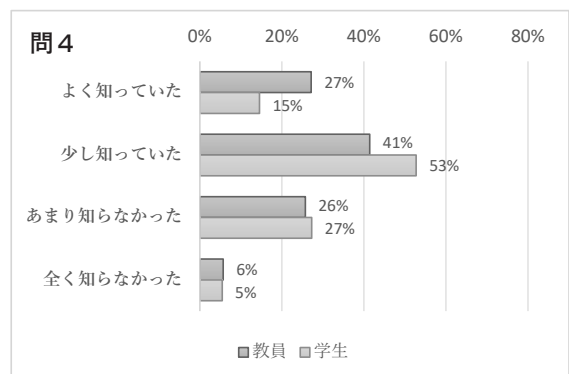


図7. 高校進学率の差異

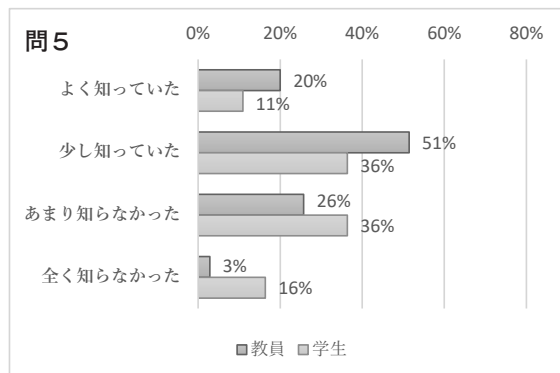


図8. 学校外での日本語学習支援・学習支援

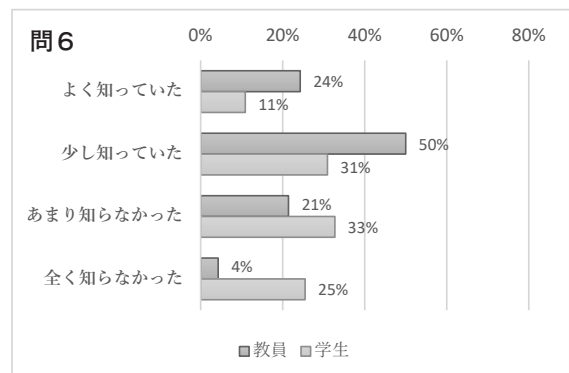


図9. 高校入試での特別な配慮・措置の有無

もへの支援が広がりを見せている（相良，2020）。

学校外での日本語学習・学習支援についても、教員は比較的「よく知っていた」（20%）「少し知っていた」（51%）が多い。一方で、学生は「少し知っていた」「あまり知らなかった」との回答が各36%、「全く知らなかった」学生も16%いた。

#### 問6. 日本語を母語としない外国人生徒が高校入試において特別な配慮・措置を受けられること(図9)

日本語が母語でなく、来日してまもない生徒

にとって日本での高校進学は大きな壁である。そのため、各自治体では、高校入試における特別枠の設置や受験科目数減の措置、問題へのルビ振り、試験時間の延長などの配慮・措置を講じている（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，2022）。

問4と同様に、外国人生徒への高校入試での特別な配慮・措置に関しては、教員は74%が「よく知っていた」「少し知っていた」と回答している。一方で、学生については「全く知らなかった」が25%であり、「あまり知らなかった」の33%と合わせると、「知らない」が半数を超える。

**問7. 日本語を母語としない外国人生徒が高校入試において受けられる特別な配慮・措置は、自治体(地域)によって異なること(図10)**

しかしながら、高校入試において受けられる特別な配慮・措置は全国一律ではなく、自治体によって措置・配慮の実施状況は異なる。例えば2021年度の各県市町村の高校入試において、特別入学枠を設定しているのはわずか26地域(44%)にとどまる(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, 2022)。また、定員内不合格を出さないとする自治体(大阪府・神奈川県など)と定員内不合格を事実上容認する自治体(千葉県など)に分かれるなど、入試における定員をめぐる考え方は統一されていない。このことにより居住地域により高校進学をめぐる地域間格差が生じているという現状がある。

この問いへの回答も、教員と学生の認識程度に開きが見られた。教員は「少し知っていた」「あまり知らなかった」が7割を超え、「よく知っていた」と回答したものは9%と最小にとどまった。また、「全く知らなかった」も19%と他の問いに比べると比較的多い。一方で、学生は「全く知らなかった」が45%と最多の回答であり、「あまり知らなかった」31%と合わせると7割以上が「知らなかった」側に偏っている。

**問8. 夜間中学校について(図11)**

夜間中学校は義務教育を修了しないまま学齢期を経過した人や、不登校などにより十分な教育を受けられなかった人が学び直しをすることができる学校である。平成28年12月にいわゆる「教育機会確保法」が成立し、夜間中学における就学の機会の提供が求められ、「学び直し」の場を増やす動きがあった。その中で、千葉県では令和3年度に県内2番目の夜間中学として松戸市立第一中学校みらい分校が開校し、令和5年度には千葉市立真砂中学校かがやき分校が開校する。千葉県HPに「国籍は問いません」とあるように、外国人も学ぶことができる。千葉県内で最初に開校した市川市立大洲中学校夜間学級は時代の変化とともに生徒も変化し、学び直しをする高齢者の生徒から、現在では外国

につながる学齢期を超過している生徒が大半となっている。全国的に見ても夜間中学で日本の中学校の修了を目指す外国人が多いのが現状である。

夜間中学校については、教員と学生の知識差は比較的にみられなかった。双方ともに半数以上が「少し知っていた」(53%)と答えており、教員の方が「よく知っていた」が21%と学生の16%に対して少し多かった。「少し知っていた」と回答した教員や学生は夜間中学の生徒は「外国につながる生徒が多い」ところまで認識していたかは不明である。

**問9. 学齢期(15歳)を超えて来日した生徒が、日本の公立中学校(夜間中学校を除く)に入学できないこと(図12)**

日本の義務教育は学齢制を取るため、15歳を超えて来日し・母国で義務教育相当を修了している場合には、公的に学ぶ場所がない。こうした子どもたちの多くはNPO法人の学習支援団体や日本語学校などに学びの場を求めることになる。このように15歳を超過している場合には夜間中学校以外の公立中学校に入学ができないことは、「全く知らなかった」という回答が最多で、学生が62%、教員も40%がこの選択肢を選んでいる。つまり学齢超過の生徒をめぐる課題については、見落とされている可能性が高いといえよう。

**問10. 外国人生徒の高校中退率が日本人よりも高いこと(図13)**

日本語指導が必要な高校生の中退率は5.5%(全高校生:1.0%)と日本人生徒に比べ明らかに高く(文部科学省, 2022)、さらに、日本語指導が必要でないとされている外国籍生徒を含むと、中退率はさらに高いものになると考えられる。外国人生徒の高校中退率については、5割近くの教員が少し知っていたと回答している。一方で、学生についてはやや「少し知っていた」(33%)が多いものの、「あまり知らなかった」(27%)と「全く知らなかった」(25%)が半数以上であり、「知らない」の比重が高かった。

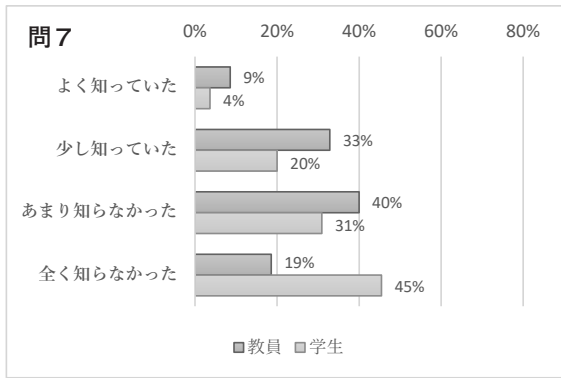


図10. Q6 の配慮・措置の自治体での差異

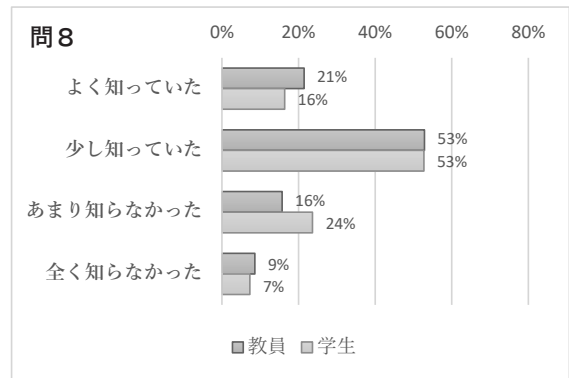


図11. 夜間中学校

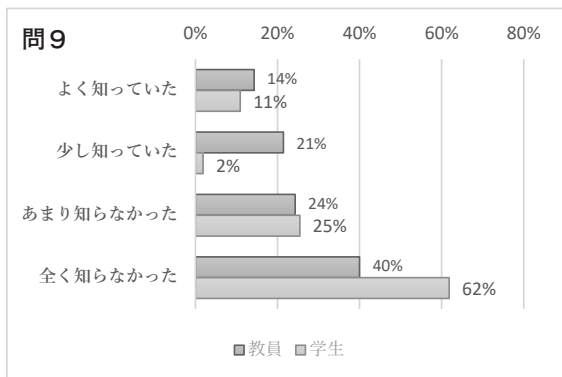


図12. 学齢超過者の公立中学校入学

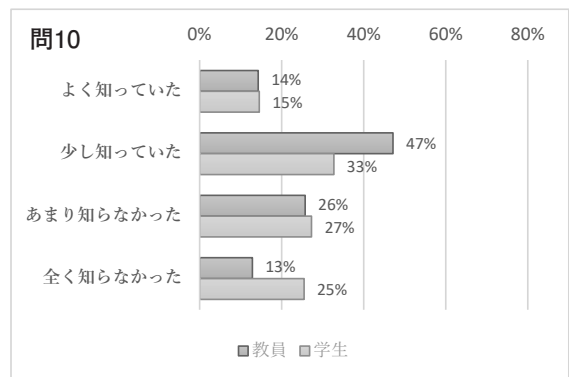


図13. 高校中退率の差異

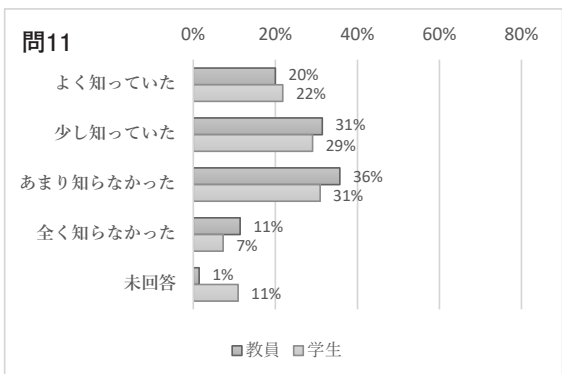


図14. 日常会話と学習言語能力

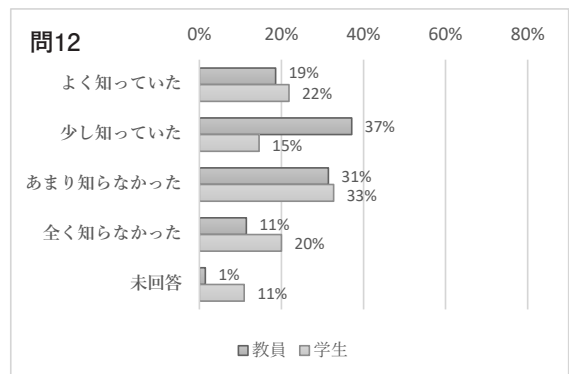


図15. やさしい日本語

問11. 日常的な会話の日本語能力と学習に必要な日本語能力の違い (図14)

Cummins (1979) によると、その場の状況から何を言わんとしているのかが比較的わかりやすい「場面に依存し認知力要求度の低い能力」である BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills 「伝達言語能力」) と教科学習の授業内容などでその場の様子からは何が意味されているのかわからないような「場面に依存できず認知力要求度が高い能力」とされる CALP (Cognitive Academic Language Proficiency 「認知・学力言語能力」) が第二

言語習得に関わる。日常的な会話などを含む BICS は習得に 2 年から 3 年かかり、学習言語などを含む CALP は 5 年から 6 年かかるともいわれている。

日常的な会話能力と学習言語能力の違いに関しては、「全く知らなかった」という回答は教員も学生も最小でそれぞれ 11% と 7% であった。また、他の質問と比べて、教員と学生間の認識差は比較的少なく、同じような傾向が見られた。半数程度は「よく知っていた」「少し知っていた」と回答しているものの、残りは「あまり知らない」であった。

**問12.「やさしい日本語」という概念(図15)**

「やさしい日本語」とは、情報や知識を伝えるにあたり日本語を母語としない人にもわかるように配慮した簡単な日本語のことである。例えば、文の語彙や文法をできるだけシンプルに短くし、最も伝えたいことを順に整理し、必要に応じて補足情報をいれる。日本語母語話者と外国語話者をつなぐ中間言語として「やさしい日本語」という考え方やアプローチの重要性が高まっている。

「やさしい日本語」という概念を知っているかどうかについては、教員は半数以上が「知っている」に比重があったものの、学生は「よく知っている」(22%)と「あまり知らなかった」(33%)が多く、「少し知っていた」(15%)と「全く知らなかった」(20%)が凸凹になっている点特徴的である。

**問13. JSL カリキュラム(図16)**

Japanese as a Second Language (JSL) カリキュラムとは、「日本語の力が不十分なため、日常の学習活動に支障が生じている子どもたちに対して、学習活動に参加するための力の育成を図るため」のものであり、日本語指導にとどまらず、教科指導と統合的にとらえる手立ての一つである(文部科学省, 2009)。

他の項目に比べるとJSLカリキュラムの認知度はかなり低く、教員も学生も「よく知っている」という回答はほとんどなく、「全く知らなかった」が最多の回答であった。

**問14. 「日本語教育の推進に関する法律」(図17)**

令和元年6月に公布された当該の法律は、「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進し、もって多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資するとともに、諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持及び発展に寄与すること」(文化庁, 2019)を目的としている。外国につながる児童生徒らに対しても、「生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等の配置に係る制度の整備、教員等の養成及び研修の充実、

就学の支援その他の必要な施策を講ずる」ことが定められた。

しかしながら、問13と類似したパターンが見られ、教員も学生も「全く知らなかった」という回答が最多であり、「あまり知らなかった」と合わせると、両集団とも75%を超える。当然、日本語教育関係者には知られているはずだが、それ以外には未だ認知されていない状況が伺える。

**問15. 日本語指導が必要な児童生徒らが、そうでない生徒よりも高い割合で特別支援学級へ入っていること(図18)**

2022年に初めて文部科学省が特別支援学級で学ぶ外国人児童生徒の在籍率を調査したところ、日本語指導が必要でない小中学生のうち3.6%が特別支援学級に在籍しているのに対し、日本語指導が必要な小中学生は5.1%にもなることが明らかになった。欧米では80年代より盛んに知能テストの問題性が議論されてきたが、日本でもテスト自体に日本語学習者へ言語的文化的多様性への配慮が欠如していること、実施方法自体の不適切さにより、生徒らに必要な支援が発達に関することなのか、日本語に関することなのかといった評価が適切になされていない可能性が指摘されている(相磯, 2021; 小林, 2021等)。

教育現場では外国につながる子ども達の特別支援学級への入級について「少し知っていた」(33%)と「あまり知らなかった」(37%)が7割を占めていることから経験的に認識されていたことが推察される。一方で、比較的新しく公表されたデータであり、学校での状況を詳細に知り得ない学生については、「全く知らなかった」が40%、「あまり知らなかった」が33%と、「知らない」への比重が大きいことがわかる。

**問16. 言語的文化的に多様な子ども達への教育について学んだ経験(自由記述)**

当該のテーマについて「学んだ経験があるか」という問いに対して、回答者(n=124)の内、87%(108)が「学んだことがない」と回答しており、「学んだことがある」のは教員67名の



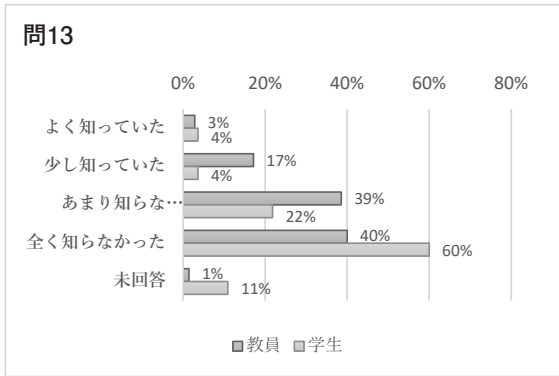


図16. JSLカリキュラム

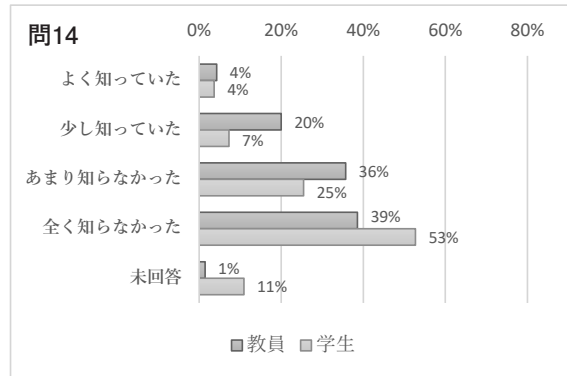


図17. 日本語教育推進法

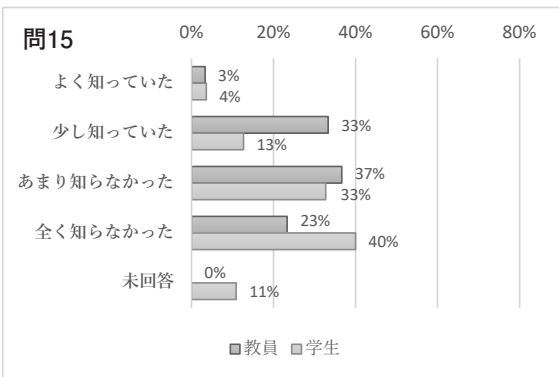


図18. 特別支援学級への入級率の差異

内11名、学生57名の内5名に留まった。「学んだことがない」教員の中で、「学んだことはないが、経験上知っている」という内容を記したのは6名であった。一方、学生は「学んだことがない」と回答した中で、「学んだことはないが、経験上知っている」と回答したのは6名、さらに大学の授業の課題や卒論のために「自分で調べた」という内容の記述が5名いた。少なくとも、回答者の9割近くが、正規の授業や講習という形で専門家から学んだ経験はないということが明らかになった。

自由記述の中には、「学んだことはない」ながらも、現職の教員らが目の前にいる外国につながる児童生徒らへの対応を迫られる中で、試行錯誤しながら経験的に学んだことが述べられている。例えば、「学んだことはないが、現在自学級（特別支援学級）に対象の生徒が在籍しており、試行錯誤しながら学習支援を行っている」であったり、「特に学んでいないが、以前、在籍した学校にて対応していくなかでいろいろと学んだ」であったりと回答している。

また、「学んだことがある」場合には、教育

委員会が主催する「日本語指導担当者向けの講習」（回答数2）のように現職教員向けに特化した講習を受けたといったものと、大学の授業で「教職の授業内で扱われていたと思います」（学生）といったものまでが含まれている。中には、留学中に多言語や多文化についても勉強をしたという回答もあった。また、最も多かったのが「大学院で学んだ」という記述であった。当然のことながら、どのような専門家がおり、どういった授業がカリキュラム上にあるのか、それが学生や教員のレディネスに大きく関わる。

#### 問17. (研修・授業を受けて) 言語的文化的に多様な子ども達への教育について、もっと学びたいと思うこと(自由記述)

教員も学生も半数前後が「もっと学びたいこと」を記述している。その内容は大きく「教材」「学習指導方法」「生活指導方法」「評価法」「生徒との関わり方」「保護者との関わり方」「学内外での連携」「制度」「進路指導」「一般的な具体例」に分けられる。中でも、実際に学校現場に立っている教員は「教科指導方法が知りたい」という意見が最多で10件、学生は4件であった。その他、学生から関心が最も高かったのは「一般的な具体例」（6件）である。日常的に当該の子ども達と関わりあうわけではないことから、学校現場での課題などが具体的に想像できるような資源が求められている。

一方で、明確なテーマがある記述以外に、「一般的な具体例」や「その他」にあたる自由記述の内容には以下のような教員の葛藤も描かれていた。



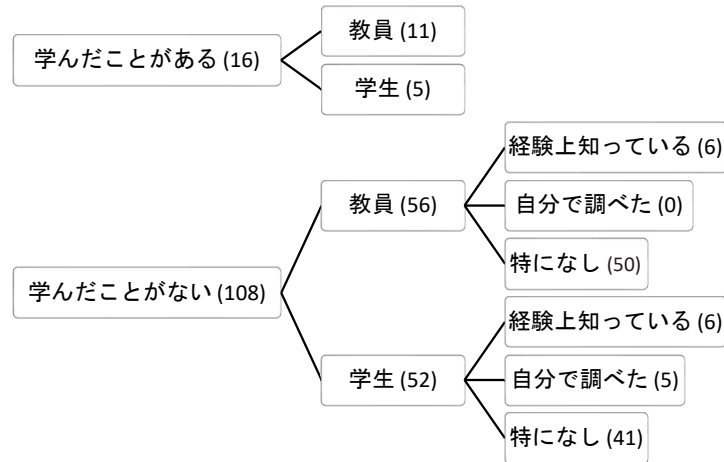


図19. 言語文化的に多様な子どもたちについて学んだことの有無と知り得た方法(問16)

「何を支援すれば、彼らの未来につながるのかを具体的に知りたい。どのような力をどのようにつけていいのか、基本的にわかっていない」(教員)  
 「自分自身、何を知らないのかすら理解できていないレベルであることが知れた」(教員)

何かを知ることは、同時に自分が何を知らないのかを知ることであることがよく表れている回答である。このように自己省察をするコメントのほか、「(外部機関任せではなく)公教育の中でやっていきたい」「国や自治体の取組がもっと進むべきであると同時に、自分たちに何ができるのか」といった問題に対する積極的な姿勢も観察された。その他、「子どもたち自身の声を知りたい (何が良かったか/困ったか)」(教員)、「どんな支援が欲しいという声が、どのように集められているのか」(学生)のように、子ども達自身の「声」に傾聴する必要性を示すコメントも見られた。ともすれば支援する側の独りよがりになってしまう場合もあり、このように実際の声聞き取ることは不可欠であろう。

#### 4. 考察

「必要性は感じているが、研修を受けていない」「学んだことはないが、経験上知っている」という回答からも明らかのように、より体系的に知識や情報を深めていく必要があるトピックの差

異が際立つ。例えば、外国につながる子ども達が公立の学校に在籍していること(問1)、かれらが「特別の教育課程」で日本語教育を受けていること(問3)、高校進学率の低さ(問4)、学外での日本語・学習支援(問5)、高校中退率の高さ(問10)については、教職課程の学生と教員では同じような山型を描きながらも、教員が全体的に「知っている」寄りとなっており、学校現場において経験的に認識が深まるものだといえるであろう。ただし、同じパターンに見えても、在留資格(問2)やJSL(問13)、日本語教育推進法(問14)のように、教員がより強く意識していても、「よく知る」ことには至らない情報がある。教員は試行錯誤しながら個に応じた指導をしているのだが、「経験則」だけでは適切な指導ができているとは言い難いであろう。

さらに、高校入試における特別な配慮・措置(問6)やその地域差(問7)は、教員と学生の知識に大きな差があり、実際に教員になってから知り得ることだといえる。ただし、教員についても、少し知っている・あまり知らなかったという回答が多く、より体系的に知識を得る必要がある。一方で、夜間中学校(問8)、学齢超過者の公立中学校入学(問9)、日常会話と学習言語能力(問11)については、教員も学生もほぼ知識に差異がなく、経験的に知り得るものではないことが明らかである。特に、生活言語と学習言語が異なることは知っていても、

理論的裏付け、具体的な教授法、個々の生徒達の学習歴や移動歴をふまえた対応が求められる。

問17では約半数が「もっと学びたい」と回答しているが、否定的な回答をした教員や学生は学ぶ必要がないのだろうか。今後、外国につながる児童生徒は増加すると予測されることから、「(対象児童生徒が) いないから」という理由が当てはまらなくなるだろう。特に、進路に関する事項は、「知らなかった」ではすまされないことである。

## 5. おわりに

以上の調査結果を踏まえ、今後ますます増加が見込まれる外国人児童生徒教育をめぐり、教員養成課程や教員研修で重点をおくべき課題について整理したい。

第1に外国につながる児童生徒と直接かかわる「教員研修」の実施と改善である。外国につながる児童生徒が多い地域ではこの研修が充実しているが、集住化と散在化の傾向や多国籍、多言語化の傾向が顕著であり、現在外国につながる児童生徒が少ない地域でも積極的に取り入れる必要がある。例えば、外国につながる児童生徒が多い千葉市のB中学校における「外国にルーツをもつ生徒の理解と対応」と題した校内研修では、「日本語習得理論」や「英語での知能検査」などのほか、進路による「在留資格」取得について研修を行ったところ、「外国にルーツを持つ生徒の気持ちがよくわかった」だけでなく、「生徒に進路指導を行う身として、知らなければ生徒の将来に大きな影響を与えたり、選択肢を狭めたりする可能性があることを痛感した」等のコメントがあった。アンケートの「課題を出す際には外国にルーツをもつ生徒への配慮をしようと思う」に対して肯定的評価が事前には20%だった回答が、研修後には100%になるなど、研修の成果と必要性が浮き彫りになった(砂川2023)。現職の教員に対しては、教員研修(希望研修)の機会を増やすとともに、「悉皆研修」(初任者研修・5年経験者研修・中堅教諭等資質向上研修等)に加えて、「管理職研修」(校長・教頭)などの機会を活用することが期

待される。第2に、教職課程における「外国人児童生徒の指導関連科目」の必修化である。本調査では、アンケートに回答した現職教員及び教職課程履修者の87%(106名)が外国人児童生徒等に関して学ぶ機会を得られていないことが明らかとなった(問16)。今回、教職課程履修生に対してアンケート調査を実施した教職課程の授業はオムニバス形式の教職に関する演習授業(全15コマ)のうちの1コマであり、具体的な指導や対応について学ぶ機会がないまま教職に就く者も少なくない。日本語教育学会(2018)の調査によれば、教員養成課程が認定されている大学(通信課程及び二種免許を除く)612校・教職大学院53校の計665校のうち、「外国人児童生徒等に対する教育」に関わる科目を実施しているのはわずか92校(31.5%)であった。このうち約半数の大学が1科目のみの扱いであり、科目として挙げられていた全213科目のうち、必修科目は81(38.0%)、選択科目は120(56.3%)、無回答12(5.6%)であった。科目名・領域では、日本語教育(56科目)が最も多く、次いで年少者/外国人児童生徒/子ども(27科目)、日本語(25科目)、教育(20科目)、国際(10科目)となっている。実施形態・内容については、講義(実施率92.3%)が最も多く、教材作成(30.8%)、事例研究(29.7%)、指導案作成/活動設計(28.6%)、教材分析(28.6%)、模擬授業(23.1%)など実践的な学習は低率にとどまっている。義務教育において平成26(2014年)年度より日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」が編成・実施されるようになり、令和5年度からは高等学校の日本語指導に係る「特別の教育課程」が編成・実施される。このような状況下で、外国人児童生徒等の指導を担当する専門人材の育成や教員・教職課程履修者に対する研修・養成のあり方や内容の検討は急務である。

他方、特別支援教育の領域では「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令(2017年11月17日公布)」により、教職課程で履修すべき事項が約20年ぶりに見直され、2019年4月1日より教職課程を置くすべての大学において特別支援教育の充実に関する

科目が新設・必修化されることとなった。特別支援教育と同様に特別なニーズを持つ外国人児童生徒の指導について学ぶ科目の必修化に期待したい。また、学校現場に外国につながる子どもたちがいることが当たり前になりつつあるが、子どもたちをめぐる状況は画一的ではなく、地域や個々の事情によって大きく異なる。このため、科目の編成においては、子どもたちの言語・文化的背景の傾向や居住傾向など地域の実情に応じて授業内容・研修内容を検討したい。その際には、教育現場では体験的に得られないような情報（在留資格変更の要件など進路に関すること）や経験則を裏付ける知識・理論を重点的に取り扱うなどの工夫も必要であろう。

- \* 本稿では、文部科学省にて使用されている「外国人児童生徒」「日本語指導が必要な児童生徒」、および参考文献にて使われる「外国にルーツを持つ児童生徒」のほか、「外国につながる子ども達」を場合に依りて用いている。

## ＜参考文献＞

- 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』22号, 21-32.
- 千葉大学移民難民スタディーズ+NPO法人多文化フリースクールちば (2022) 「千葉の移民コミュニティの教育と福祉に関する調査—アフガニスタン人とスリランカ人のコミュニティの現状— (認定特定非営利活動法人日本都市計画家協会 助成事業報告書)」
- Cummins, Jim. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, Washington DC: American Educational Research Association, 49, 222-251.
- 小林聡子 (2021) 「やりとりから見る学校教育の構造—『日本語』による不可視化—」『日本語文法学会第22回大会予稿集』218-225.
- 相良好美 (2020) 「千葉県における地域日本語支援活動と子ども・若者支援への展開—『あなたの町の日本語教室』を手がかりに—」『基礎教育保障学研究』4, 35-53
- 砂川拓 (2023) 「中学校における外国にルーツを持つ生徒への日本語指導及び学習支援の在り方—1人1台端末を活用して— (千葉大学教職大学院 実践研究報告書)」
- 東京出入国在留管理局 (2022) 『外国籍の中学生・高校生のみんなへ—将来就職して働くために—』 <https://www.moj.go.jp/isa/content/001364789.pdf>
- 中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会 (2022) 「都道府県立高校 (市立高校の一部を含む) 外国人生徒・中国帰国生徒等に対する2022年度高校入試の概要」 [https://www.kikokusha-center.or.jp/shien\\_joho/shingaku/kokonyushi/other/2021/2021houkokushoA4.pdf](https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2021/2021houkokushoA4.pdf)
- 中島知子 (2007) 「テーマ『ダブルリミテッド・一時的セミリングル現象を考える』について」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3, 1-6.
- 日本語教育学会 (2018) 平成29年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」報告書
- 法務省 (2021) 「在留外国人統」 [https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html)
- 法務省 (2022) 「在留外国人統」 [https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html)
- 文部科学省 (2009) 「JSLカリキュラム開発の基本構想」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm)
- 文部科学省 (2014) 「『特別の教育課程』による日本語指導の位置付け」
- 文部科学省 (2022) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (令和3年度) の結果 (速報)」 [https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt\\_kyokoku-000021406\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf)



