

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

令和4年（2022年）3月

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

目次

I	はじめに	1
II	報告書をお読みいただくにあたって	3
III	調査の概要	4
IV	調査の結果	
	第1章 2021年3月に卒業することが想定される年度に調査対象校に入学した日本語指導が必要な生徒数と母語の内訳	6
	第2章 「日本語指導が必要な生徒」と判断する際の方法や基準	9
	第3章 日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援の取組	11
	第4章 日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍の状況	50
	第5章 中途退学の原因・背景についての分析	56
	第6章 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現を支える上で特に難しい課題	62
	第7章 日本語指導が必要な生徒以外の外国につながる生徒の状況（課題、支援の有無とその内容等）について	65
V	おわりに	69
	資料（調査票サンプル）	74

I はじめに

令和3年度は、外国につながるのある児童・生徒への支援について、神奈川県が注目を集めた年となった。神奈川県の外国人の人口は全国で4番目に多く、外国につながるのある児童・生徒の支援、特に高等学校における支援は全国においても進んでいると言われており、他県からの視察や問合せも増えてきている。また、令和3年12月には、公益財団法人日立財団主催の多文化共生社会の構築フォーラムにて、桐谷次郎教育長が「外国につながるのある生徒への神奈川県の支援について」と題し基調講演を行うなど、神奈川県での取組への関心が一層高まっている。

一方、国では、中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（令和3年1月26日答申）」において、高等学校における日本語指導の方法や制度的な在り方について検討を進めることが提言されたことを受けて、本年4月に「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」が設置された。その10月の報告書では、高等学校における日本語指導の充実のため、「特別の教育課程」編成・実施の制度を導入することの必要性や制度の在り方、高等学校における日本語指導の充実方策が文部科学省に提言され、令和5年度から制度化されることとなった。

こうした流れの中、多くの都道府県において、高等学校における外国につながるのある生徒への支援について、本格的に動き始めている。高等学校に在籍する日本語指導が必要な生徒（外国籍・日本国籍）は年々増加しており、文部科学省が実施した平成30年度の「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」では4千人を超え、10年前の2.7倍となっており、高等学校等に進学する日本語指導が必要な生徒は、更に増加することが予想されている。同調査では、日本語指導が必要な高校生等について、中途退学率の高さや就職者における非正規就職率の高さ、大学等への進学率の低さなどの課題が明らかとなっている。今後、高等学校等において、生徒の日本語能力に応じた指導の目標を定めた「特別の教育課程」を編成され、よりきめ細かな日本語指導が実施されることが、中途退学の防止や卒業後の進路選択の充実などにつながっていくと期待される。その際は、日本語指導が必要な生徒が、自己肯定感を高め、将来のキャリアや職業、生活などに夢や希望を持って学習を続けられるよう、日本語指導をはじめとしたきめ細かな指導を実施することが重要である。

神奈川県においては、こうした制度化を、県教育委員会や学校だけでなく、認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ（以下「ME-net」という。）や公益財団法人かながわ国際交流財団（以下「KIF」という。）との連携を一層強め、有機的な支援となるよう協働し、行っていくこととしている。

この三者による調査は、神奈川県の高校における、外国につながるのある生徒への支援や日本語指導が必要な生徒への成果や課題を明らかにするものであるが、他の都道府県でこれから支援を進めて行こうとする上での参考とされることも多くなっている。

これはひとえに県教育委員会と ME-net、KIF との連携が円滑に行われていることに起因するものであり、両者には深く感謝申し上げます。今後も、全ての高校生が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けられるよう「共通性の確保」を図りつつ、生徒一人ひとりの特性等に応じた多様な可能性を伸ばすための「多様性への対応」を併せて進めることにより、教育の質の確保・向上を目指していく。そのためにも、三者の連携、協働の体制を、より一層強固なものとしていきたい。

Ⅱ 報告書をお読みいただくにあたって

本調査は、神奈川県教育委員会・財団法人かながわ国際交流財団（以下「KIF」）・認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ（以下「ME-net」）の 3 者によって 2020 年 3 月卒業生を対象に初めて実施された「神奈川県の日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査」の継続調査である。このため、調査の前提となる神奈川県の状況（在県外国人等特別募集などの高校の入学者選抜、日本語指導が必要な生徒が多い高校に対する多文化教育コーディネーター派遣事業等）については、前回調査の報告書¹の「報告書をお読みいただくにあたって」（p.3～p.6）を参照していただきたい。

本調査は、日本語指導が必要な生徒の進路及び在籍状況を、都道府県単位で継続的に調査した他に例をみない調査であり、外国につながるのある生徒の進路保障や中途退学の予防を考えていく上で貴重な基礎データであるといえる。神奈川県の在県外国人等特別募集については、令和 4 年度の入学者選抜から、在留期間の要件が通算 3 年以内から 6 年以内へと変更になり、併せて、募集枠の学校数及び定員も 13 校 145 人から、18 校 187 人へと拡大された。今後もこの調査の基本的な部分が継続されれば、在県外国人等特別募集の要件や枠の変更が生徒の進路・在籍状況にどのように影響するか、入学時点での在留期間の違いが生徒の進路・在籍状況にどう影響するかなど、国全体で日本語指導が必要な高校生の進路保障にかかわる施策を考えるにあたって、参考になるデータが得られるものと考えられる。

このように、継続的な調査であることが重要な意味をもつことから、進路・在籍状況の把握については前年度を踏襲し、分析にあたって一部で昨年度との比較を行うようにした。一方、校内の支援については、高校における「特別の教育課程」の導入が検討されるなど、高校における日本語指導の在り方について注目が高まっていることから、今回は日本語指導を行う授業に焦点をあてた。また、外国につながる生徒の教育において、母語支援や母語保障も重要なテーマであるため、本調査から、生徒の母語を把握することとした。

本調査の対象となったのは、令和 2（2020）年度末（2021 年 3 月）に卒業することが想定される年度に入学した日本語指導が必要な生徒である。具体的には、修業年限が 3 年の全日制課程では 2018 年 4 月に入学した生徒、標準的な修業年限が 4 年の定時制課程では、2017 年 4 月に入学した者となる。把握にあたっては、調査対象となる生徒が在籍した年度に多文化教育コーディネーターが派遣されていた 20 校 21 課程に調査票を配布した。在県外国人等特別募集を設置する横浜市立高校を除く、神奈川県全体の日本語指導が必要な生徒のかなりの部分を把握できたと考えられる。なお、調査したうち、1 校については、調査対象年度に該当する生徒がいなかったため、分析は、19 校 20 課程を対象としたものになっている。

調査の分析にあたっては、昨年度同様、吉田美穂氏（弘前大学）の協力を得た。

¹ 公益財団法人かながわ国際交流財団ホームページ内の報告書をご参照ください。

<https://www.kifjp.org/wp-new/wp-content/uploads/2021/03/houkoku20210331.pdf>

Ⅲ 調査の概要

1. 調査主体

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

2. 調査の目的

- ① 日本語指導が必要な生徒に対して、神奈川県立高校内で行われている日本語指導及び母語指導の状況と進路の実態を把握し、今後の効果的な支援の在り方を考えるための情報とする。
- ② 調査対象校（「多文化教育コーディネーター」派遣高校）における支援と進路の実態を調査し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する研究及び施策の策定に役立てる。

3. 調査方法

調査票を使用したアンケート調査を行った。

4. アンケート調査

(1) 調査の内容

以下の2つについて調査票を作成し、回答してもらった。

- ① 多文化教育コーディネーター派遣高校における日本語教育及び母語教育の支援や取組内容。
- ② 日本語指導が必要な生徒の進路と進路決定に影響を与える要因及び、中退した生徒数とその理由。

(2) 調査対象校

2017年度から2020年度にかけて、神奈川県「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」及び県教育委員会とME-netによる「多文化教育コーディネーター派遣事業」の対象校であった20校21課程を対象とした。課程の内訳は、全日制課程14、定時制及び通信制課程6。

(3) 調査対象生徒

修業年限から判断して2021年3月に卒業すると想定される年度に、上記の20校21課程を対象とし、その年度に入学した生徒がいなかった1校を除き、19校20課程を分析の対象とした。全日制については2018年度入学生、定時制及び通信制は2017年度入学生を調査対象とした。定時制を3年で卒業した生徒の進路は、2021年3月現在では「前年度卒業」

として区分して把握し、2020年3月時点での進路先についても回答を得た。

(4) 調査の方法

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

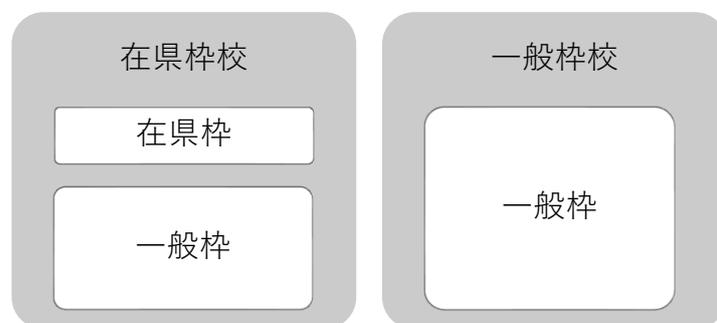
5. 補足：本調査報告書内における用語の説明

(1) 「課程」

本調査の対象校のうち1校については、全日制と定時制ともに多文化教育コーディネーターが派遣されているため、2課程として処理している。回答数をカウントする際には、本報告書では「課程」と表記している。

(2) 「在県枠」「一般枠」

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



IV 調査の結果

第1章 2021年3月に卒業することが想定される年度に調査対象校に入学した日本語指導が必要な生徒数と母語の内訳

今回調査で把握された日本語指導が必要な生徒は表1-1のとおりで、総計は201人である。

入学者選抜の募集枠で見ると、在県外国人等特別募集（以下、「在県枠」と表記）125人、一般募集（以下、「一般枠」と表記）76人である。これを課程別とクロスさせると、全日制入学者の86.2%は在県枠での入学、一般枠による入学者の75.7%は、定時制・通信制への入学者となっている。

神奈川県は入学者選抜では、在県枠、一般枠とも、募集人員まで合格者を決定することとしており、結果的に定員内不合格を出しておらず、定時制の倍率は一部の昼間定時制を除き1倍未満と入学しやすい状況にある。一般枠での入学者は、在県枠の募集条件を満たさない場合や、倍率・難易度や学校の特色等から判断して、多くの場合、定時制を選んでいるものと考えられる。結果として、本調査の対象である日本語指導の必要な入学者の内、全体に占める定時制・通信制の割合は38.8%と高くなっている。参考までに、文部科学省の学校基本調査（2018）をみると、2018年3月に中学を卒業し高校に進学した者全体に占める定時制・通信制の割合は、全国で4.5%、神奈川県で6.0%となっていて、前述の38.8%がいかに高い割合かわかる。²

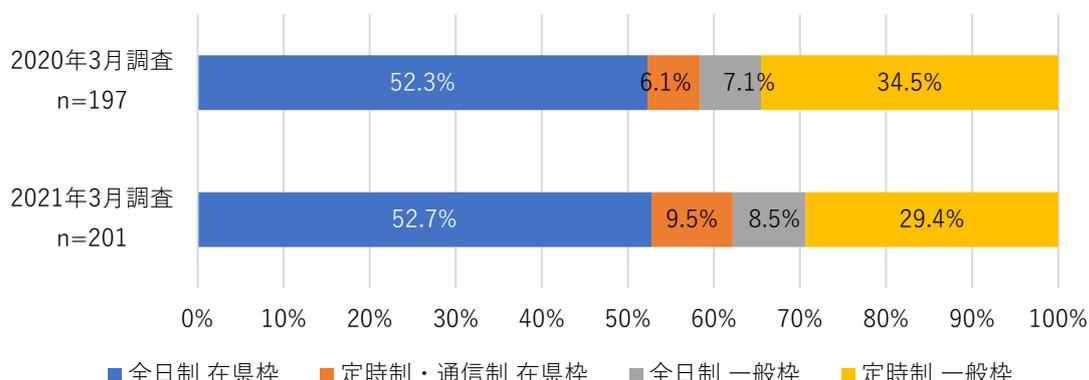
表1-1 2021年3月卒業が想定される学年に入学した日本語指導が必要な生徒数

	在県枠	一般枠	計
全日制	106	17	123
定時制・通信制	19	59	78
計	125	76	201

年度による募集枠別・課程別の傾向を確認するため、昨年度調査と今年度調査の募集枠別・課程別の比率を示すグラフ（図1-1）を掲載した。前回調査より定時制の在県枠、全日制の一般枠での入学者が増え、定時制の一般枠での入学の割合が5.1%減少している。

² 本調査は、定時制・通信制については2017年度入学生を対象としているため、同一年度での比較ではない点に留意。

図 1-1 日本語指導が必要な生徒数の募集枠別・課程別の内訳



今回の調査では、生徒の母語についても尋ねた。結果は、以下の通りである（図 1-2）。

日本語指導が必要な高校生 201 人のうち、89 人（44.2%）が中国語を母語とし、64 人（31.8%）がフィリピン語を母語とする生徒であった。それに続き、多かったのはポルトガル語が 7 人（3.4%）、ネパール語・ベトナム語・ウルドゥー語・クメール語が 6 人（3.0%）である。母語がその生徒や親の国籍、つながる国で話す言語であるとは言い切れないが、生徒が入学した年（2017 年および 2018 年）の県内の外国籍人口（図 1-3）³を見てみると、両年共に中国国籍は 1 位、フィリピン国籍は 3 位であった（2 位は韓国籍）。また、県内の外国籍人口の上位 6 位の中にベトナム国籍、ブラジル国籍、ネパール国籍が入っており、県内の外国籍人口の内訳と一致している。ネパール国籍とインド国籍人口については、2017 年から 2018 年にかけて順位が上がっており、ネパール国籍は 9 位から 7 位、インド国籍は 11 位から 10 位に変動している。

³ 県内外国人統計（外国人登録者統計）<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/k2w/cnt/f4695/> を元に作成。

図 1-2 母語の割合

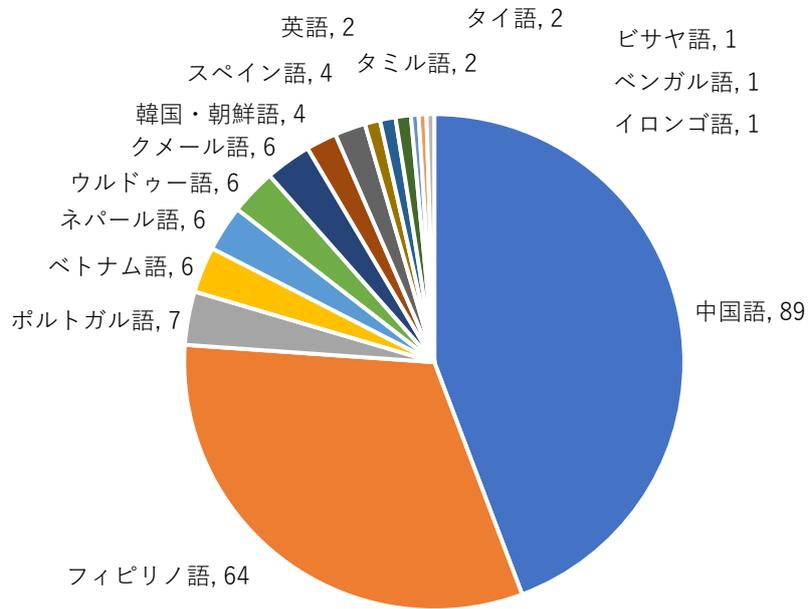
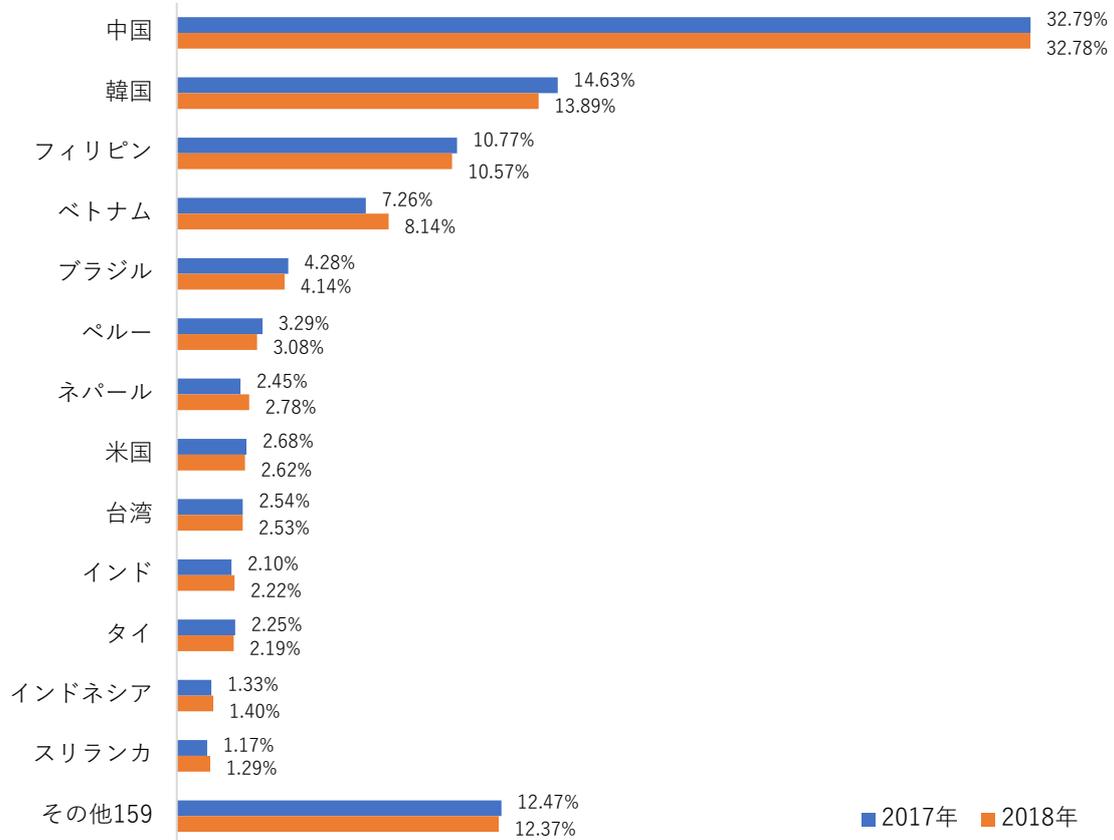


図 1-3 県内の外国人人口の国籍

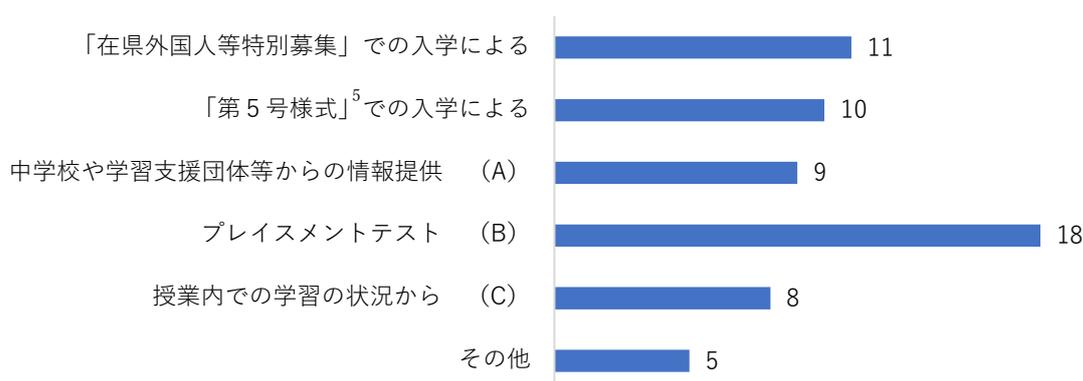


第2章 「日本語指導が必要な生徒」⁴と判断する方法や基準

本調査では、「日本語指導が必要」と判断する方法について、6項目を設定し選択してもらった(図2-1)。その他を選択した場合はその内容を記述する欄を設けた。いずれも複数回答可とした。図2-1の通り、「プレイスメントテスト」を選択している学校が一番多く、20課程中18課程に上っている。これは前年の調査でも同様の結果であり、前年の調査から在県枠で100%、一般枠で67%が実施していることが明らかになっている。在県枠・一般枠での実施の差はあるものの、大半の学校で実施されていることが分かる。

また、複数の項目を選択した回答が多く、いくつかの方法を組み合わせる日本語教育が必要かどうか判断していることがわかる。その他を選択した中の自由記述欄に「多文化カード」という記述があったが、これは「生徒カード」とも呼ばれているもので、各学校で異なる様式のものを用いられている。生徒の在留資格、母語、親の国籍などを問う項目があり、そのカードで生徒の情報を把握するものである。

図2-1 「日本語指導が必要な生徒」と判断する方法(複数回答可) 20課程中



その他(5件):

- 入学前個別ガイダンスにより判断された生徒。
- 入学手続き時に言語状況を聞き取り、プレイスメントテスト受験の判断を行い、プレイスメントテス

⁴ 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成30年度)」では「日本語指導が必要な生徒」について次のように定義されている。「本調査において「日本語指導が必要な生徒」とは「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常生活ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な生徒を指す。」(2019 文部科学省) https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf

⁵ 神奈川県の入学者選抜において用いられている「海外からの移住者等を保護者とする志願者の受検方法等申請書」。志願する高校に出願前に提出する。対象は滞日年数6年以内の生徒。時間延長(最長1.5倍)、漢字にルビ、面接時のわかりやすい言葉でゆっくり話すなどの特別な受検方法を申請する。

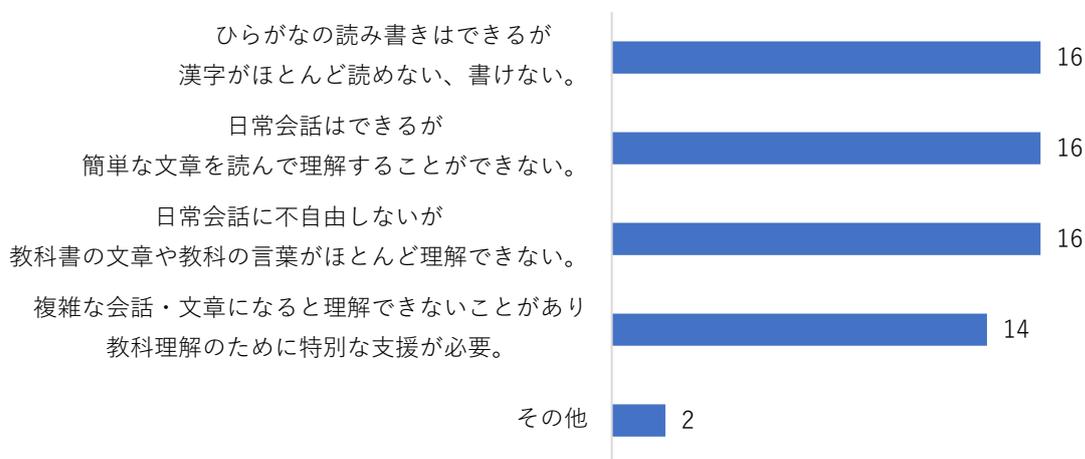
トを実施する。

- 入学手続き時提出の「多文化カード」記載内容。
- 合格者説明会時に面接をして判断。
- 国籍や家庭の状況、合格者説明会での聞き取り、進路サポートの必要な生徒。

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

18課程中16課程の学校が、「ひらがなの読み書きはできるが漢字がほとんど読めない、書けない」「日常会話に不自由しないが教科書の文章や教科の言葉がほとんど理解できない」、「日常会話に不自由しないが教科書の文章や教科の言葉がほとんど理解できない」場合、「日本語指導が必要な生徒」と判断している。

図2-2 上記グラフ内(A)、(B)、(C)の具体的な判断基準(複数回答可)
選択した18課程中



その他(2件):

- 家庭での使用言語が母語のみで日本語を話す環境ではない。
- 上の全ての基準を勘案して総合的に判断する。

第3章 日本語指導が必要な生徒を対象に行った支援の取組

本章では支援の取組について調査から明らかになったことを報告する。今回の調査では、前回調査報告において「日本語力の伸長と学力の定着に効果的だと感じた取組」として上位に挙げた「国語総合その他国語科における日本語授業」「日本語学習を目的とした学校設定教科・科目における日本語授業」「個別対応による教科授業の実施」「放課後補習における日本語学習」について、また、「母語支援に関する校内での取組」について、その実態を把握することとした。そのため、次の5つの質問項目を設け、各校に記入を依頼した。

- ① 日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等について「科目名」「単位数」「担当教員・支援員等」「科目の内容や特徴、展開上の工夫」
 - ② 日本語指導が必要な生徒に対して別室等で個別対応授業を行なっている教科・科目について「科目名」「単位数」「担当教員・支援員等」「日本語指導に関わる配慮や工夫」
 - ③ ①②以外で、単位認定はされないが、日本語学習の支援を行っている場合その内容、
 - ④ 母語学習のための学校設定科目等
 - ⑤ ④以外で、単位認定されないが、母語学習の支援を行っている場合その内容
- 本章では、これら質問項目①～⑤の回答について分析、報告する。

1. 日本語学習に関わる支援の取組概要

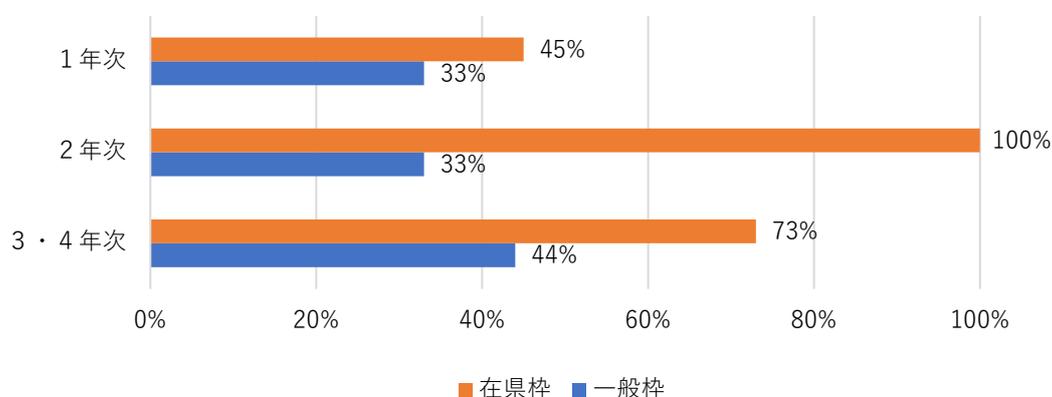
今回の調査では、日本語学習に関わる支援として、質問3で「①日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等（国語総合での日本語指導も含む）」「②日本語指導が必要な生徒に対して別室等で個別対応を行っている教科・科目」「③④以外で、単位認定はされないが、日本語学習の支援を行っている場合」の3項目の質問を行い、回答を得た。その回答から、表3-1では、各年次における学校設定科目「日本語」を置く高校の年次別の数を示す。

表3-1 日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目⁶を置く高校の年次別の数と割合

	○/総課程数 () 内%	枠校別	○/総課程数 () 内%
1年次	8/20 (40%)	在県枠	5/11 (45%)
		一般枠	3/9 (33%)
2年次	14/20 (70%)	在県枠	11/11 (100%)
		一般枠	3/9 (33%)
3・4年次	12/20 (60%)	在県枠	8/11 (73%)
		一般枠	4/9 (44%)

⁶ 調査票設問3①では「学校設定科目等」という文言で「国語総合等で日本語指導を行っている場合は、こちらに記入してください。」としている。

図3-1 日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目を置く高校の数



1年次では、在県校校 11 課程中 5 課程、一般校校 9 課程中 3 課程に日本語を中心に学ぶ学校設定科目（以下学校設定科目）が置かれている。2年次になると在県校校 11 課程全てに学校設定科目があるが、一般校校の学校設定科目⁷は、1年次と同数の 3 課程である。3・4年次の学校設定科目は、在県校校では 11 課程から 8 課程へと減り、一般校校は 9 課程中 4 課程⁸である。1年次に学校設定科目のない高校が在県校校・一般校校合わせて 12 課程あることになるが、これらの高校で日本語指導が行われていないということではない。学校設定科目を教育課程上置くことができない高校では、必修科目「国語総合」等の中で、日本語指導も行われている。さらに、別室等で個別対応授業（いわゆる取り出し）を行う科目において日本語に配慮した指導が行われ、その中で生徒たちは教科学習と日本語学習を同時にしていることが多い。このように、それぞれの高校の教育課程の中で、各生徒の日本語学習を支援する取組が確実に行われていることがわかる。取組の具体については、次節で明らかにする。

一方、単位認定されない授業時間外に日本語学習の支援等を行っている高校は、在県校校 11 課程のうち 10 課程、一般校校は 9 課程のうち 5 課程である⁹。各高校では、多文化教育コーディネーター・サポーター・教員が協力して、週 1 回程度の日本語と教科学習の補習の時間、定期試験前の学習会、長期休暇中の補習教室等を放課後に設定している。

⁷ 在県校校の日本語を中心として学ぶ学校設定科目の名称は「日本語」「日本語 1・II・III」「日本語 A・B・C」「日本語コミュニケーション A・B・C」、一般校校は「日本語」「日本語基礎 A・B・C」「日本語入門 I・II・III」「キャリア活動 I・II」「語彙を広げる A・B」

⁸ 各校とも 4 年次に学校設定科目はない。

⁹ 在県校校：10/11 (91%)、一般校校：5/9 (56%) (内訳：全日：2 校、定通：3 校)

2. 日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目、国語総合等で日本語指導も行っている場合

(1) 学校設定科目及び「国語総合」等における年次別日本語指導の取組

前述の概要では、学校設定科目「日本語」について表3-1にまとめた。ここでは、設問3①の質問に沿って、学校設定科目「日本語」に加えて「国語総合」等で日本語指導を行っている回答されたものについてまとめる。表3-2では、在県枠校における年次別日本語指導の取組を示す。

前節で示した図3-1からは、1年次より2年次に学校設定科目「日本語」が多く設定されていることがわかる。日本語指導が必要な生徒にとっては、1年次にこそ科目「日本語」が必要である。しかしながら、1年次では卒業に必要な必修科目を先に履修させようという意図から、選択科目や学校設定科目が多くはない。そのため、1年次における科目「日本語」の設定には教育課程上の難しさがある。こういった現状のもと、日本語指導がどのように設定・実施されているのかについて見ていきたい。

表3-2 在県枠校における年次別日本語指導の取組

※ 必修・選択・必修選択の別〔必・選・必選〕、〔-〕は無回答、《 》内は単位数

参考：（ ）内は各校の入学時における日本語指導が必要な生徒数¹⁰：A (7)、B (10)、C (10)、D (15)、E (8)、F (13)、G (11)、H (19)、I (9)、J (15)、K (25)

高校	課程・学科	1年次	2年次	3・4年次
A	全日制普通科 ¹¹	日本語Ⅰ〔必選〕《2》	日本語Ⅱ〔必選〕《2》	日本語Ⅲ〔必選〕《2》
B	全日制普通科	なし	日本語Ⅰ〔-〕《4》 日本語Ⅱ〔-〕《4》	なし
C	全日制単位制普通科	日本語Ⅰ〔必〕《2》	日本語Ⅱ〔選〕《2》	日本語Ⅲ〔選〕《2》
D	全日制普通科	国語総合〔必〕《4》	日本語〔選〕《2》 現代文〔-〕《2》	現代文〔-〕《2》
E	全日制総合学科	国語総合〔必〕《4》	日本語Ⅰ〔選〕《2》 日本語Ⅱ ¹² 〔選〕《2》	日本語Ⅲ〔選〕《2》 日本語上級〔選〕《2》

¹⁰ （ ）内数字は設問1の回答欄に記入された合計数（A+B）であり、主に入学時に日本語指導が必要と判断された生徒数である。そのため、ここで挙げた数の生徒が1年次から3・4年次まで当該授業を受けわけではない。進級するにしがたい数名の生徒が日本語指導の必要なしと判断され入学時の数から減少すると思われる。その詳細については不明である。

¹¹ 「単位制普通科」の高校については「単位制」（学年ごとの必要単位は決められておらず卒業までの年限で必要単位を履修する）と明記されるが、学年ごとに進級に必要な単位が決められている「学年制」の高校については「普通科」とのみ記載されることが一般的である。また、通信制・定時制に関しては、全て「単位制」であるため普通科と同様に「単位制」の記述はなく「通信制」「定時制」と記述される。

¹² 日本語Ⅱは2年次、3年次で選択。

F	全日制単位制普通科	なし	日本語〔必選〕《2》	日本語〔選〕《2》
G	全日制普通科	国語総合〔必〕《4》	日本語Ⅰ〔-〕《2》	日本語Ⅱ〔-〕《2》
H	全日制単位制総合学科	日本語A〔-〕《2》・日本語B〔-〕《2》 ¹³		日本語C〔-〕《2》 ¹⁴
I	全日制単位制普通科	日本語A〔必選〕《2》	日本語B〔必選〕《2》	日本語C〔選〕《2》
J	全日制単位制普通科	なし	日本語〔-〕《2》	なし
K	定時制単位制普通科	日本語A〔-〕《2》 日本語コミュニケーションA〔-〕《2》	日本語B〔-〕《2》 日本語コミュニケーションB〔-〕《2》	日本語C〔-〕《2》 日本語コミュニケーションC〔-〕《2》 (*4年次)日本語D〔-〕《2》

まず、1年次における日本語指導の取組を見たい。すでに述べたように、在県校 11 課程中 5 課程が学校設定科目「日本語」を 1 年次に置く。5 課程のうち 1 課程が総合学科、他 4 課程は普通科である。また、5 課程のうち、4 課程が単位制、1 課程が学年制である。このように、総合学科、普通科、単位制、学年制に関わらず、在県校では科目「日本語」が設置されていることがわかる。また 1 年次に、必修科目「国語総合」の中で日本語指導も行う高校は 3 課程である。これは、1 年次に学校設定科目や選択科目を置く高校が多くないなどの理由から、学校設定科目「日本語」を置くのが難しいというカリキュラム上の縛りに起因し、その打開策として必修科目「国語総合」の中で、日本語指導が行われているためである。また、表 3-2 を見ると、1 年次の日本語指導を行う科目は「なし」と回答した高校が 3 課程ある。しかしながら、この 3 課程（3 校）が 1 年次に日本語指導を全く実施していないということではない。調査票の設問 3②「日本語指導が必要な生徒に対して別室等で個別対応授業を行っている教科・科目」に、この 3 課程（3 校）は「国語総合」を挙げており、「担当教員・科目の特徴・展開上の工夫」回答欄に、日本語指導を「国語総合」の中で行っていることの内容記述¹⁵がある。

2 年次には、在県校 11 課程全ての高校で学校設定科目「日本語」が置かれている。3・4 年次には、B と J の 2 校において科目「日本語」がなくなる（表 3-2）が、質問 3②の

¹³ 1 年次（2018 年度）、2 年次（2019 年度）は、1-3 学年合同・レベル別展開。

¹⁴ 3 年次（2020 年度）は年次展開（学年別）

¹⁵ 3 課程には 1 年次の日本語指導に関わる科目の記述がない。しかしながら設問 3②の 3 課程の回答を見ると、「国語総合」について次の記述がある。B 校：「何回か日本語教師が入り日本語授業を行う」、F 校：「5 単位のうち 2 単位分を日本語の指導に充てている。」、J 校：「担当 1：非常勤・日本語教師、担当 2：非常勤・日本語教師」「多読用のやさしい日本語で書かれた本を読ませ、内容についてまとめて発表する。中学生用の読本を使い、内容理解、段落の構成など学んだ。新しい語彙・誤解を生みやすい表現を確認し読解に入った。」（回答より抜粋）

回答を見ると、B校・J校ともに「現代文B」を個別対応授業とし、その中で日本語指導を含む教科指導の行われていることがわかる¹⁶。

以上のように、在県枠校11課程では、各高校の課程・学科・教育課程等の下、学校設定科目「日本語」、1年次必修「国語総合」、3年次必修「現代文B」等の科目の中で、日本語指導の行われていることが今回の調査から確認できた。

次に、一般枠校9課程（全日制課程、定時制4課程、通信制1課程）における日本語指導の取組について見ていきたい。一般枠校9課程の日本語指導が必要な生徒総数は76名、そのうち17名が全日制（表3-3のL・M・N・O）、59名が定時制・通信制（表3-3のP・Q・R・S・T）である。一般枠校全日制4課程の対象生徒は、各校1-3名と少ない。表3-3では、一般枠校における年次別日本語授業の取組を示す。

表3-3 一般枠校（9校：全日制×4、定時制×4、通信制×1、）における年次別日本語授業の取組

※必修・選択・必修選択の別 [必・選・必選]、[-]は無回答、《 》内は単位数

※参考：（ ）内は各校の入学時における日本語指導が必要な生徒数¹⁷：L（1）、M（3）、N（1）、O（1）、P（3）、Q（12）、R（3）、S（3）、T（29）

高校	課程・学科	1年次	2年次	3・4年次
L	全日制学年制普通科	なし	なし	なし
M	全日制学年制普通科	なし	なし	なし
N	全日制単位制普通科	なし	なし	なし
O	全日制単位制普通科	なし	なし	なし

¹⁶ B校：3年次、現代文B：「担当：非常勤（教員免許国語）、日本語教育能力試験合格」「内容：中国の生徒には簡体字300を日本の漢字に書けるよう指導した。教科書に載っているものを含めわかりやすい小説を学習。文章を読む練習」、J高校：3年次、現代文B：「担当：非常勤、日本語教師」「内容：教科書本文を読む時、数行ずつ担当させて読ませたが、漢字にルビを振るよう促した。音読は何回もさせ、机間指導しながらルビの誤りがなく確認した。本文の段落分けなどを最初に示し、内容理解のためのプリントをそれぞれ作って、設問に答えさせ、各人のプリントは見て回り、文字遣いの訂正をした。」（「 」内は回答を抜粋して引用）

¹⁷ （ ）内数字は設問1の回答欄に記入された合計数（A+B）であり、主に入学時に日本語指導が必要と判断された生徒数である。そのため、ここで挙げた数の生徒が1年次から3・4年次まで当該授業を受けわけではない。進級するにしたい数名の生徒が日本語指導の必要なしと判断され入学時の数から減少すると思われる。その詳細については不明である。

P	通信制	日本語〔-〕《4》	キャリア活動Ⅰ〔-〕《2》	キャリア活動Ⅱ〔-〕《2》
Q	定時制	なし	日本語〔-〕《2》	なし
R	定時制	なし	なし	日本語基礎 A〔-〕《2》日本語基礎 B〔-〕《2》
S	定時制	語彙を広げる B〔選〕《2》	なし	語彙を広げる A〔選〕《2》 *4年次* 日本語 A〔選〕《2》
T	定時制	日本語入門Ⅰ〔選〕《5》	日本語入門Ⅱ〔選〕《4》	日本語Ⅲ〔選〕《2》

一般枠全日制普通科の高校（L・M・N・O）においては1～3年次を通して日本語指導の取組はない。しかしながら、日本語指導が必要な生徒への日本語指導の取組は、「別室等での個別対応授業」の枠組みで行われていることが設問3②¹⁸の回答から読み取れる。これについては、後のページ（3. 別室等で個別対応授業を行なっている科目・教科）で詳しく述べるが、一般枠全日制普通科高校では、各校1～3名の日本語指導が必要な生徒への教科の個別授業が1年次から3年次まで行われている。

一般枠校でありながらP・Q・R・S・Tの定時制・通信制には、5課程（5校）で合計59名の日本語指導の必要な生徒がいる。日本語初期指導の必要な生徒が少なからず入学するため、表3-3にあるように、学校設定科目「日本語」や日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目「キャリア活動」「語彙を広げる」等が置かれている。日本語を学ぶことを中心とする科目は1年次に「なし」と記述されている高校（Q・R）においても、設問3②の回答を見ると、教科の個別対応授業として、1年次必修「国語総合」の中で日本語指導に関わる記述¹⁹がある。

以上のように、在県枠校も一般枠校も、全体の教育課程との関係の中で、日本語指導が必要な生徒に日本語指導を次の3つのパターンで実施していることが本調査から明らかになった。

① 学校設定科目として「日本語」「キャリア活動」「語彙をひろげる」等を置く。

¹⁸ 設問3②「日本語指導が必要な生徒に対して別室等で個別対応授業を行なっている教科・科目」への回答を読むと「国語総合」「現代文」等の個別対応授業の一部において日本語指導が行われていることが読み取れる。

¹⁹（Q高校の調査票設問3②回答欄からの引用）「国語総合」：「担当1：非常勤日本語教師、担当2：非常勤日本語教師」「日本語の教科書を使ったり、毎回短文でも書かせる機会を作った」、R高校：「1年必修「国語総合」：『みんなの日本語』をテキストに、文法の基礎を学ぶ。作文・読解指導」との記述がある。

- ② 必修科目「国語総合」（個別対応授業※いわゆる取り出し）等を、日本語を中心に学習する科目とする。
- ③ 必修科目「国語総合」「現代文」（個別対応授業※いわゆる取り出し）等の中で、教科指導と合わせて日本語指導も行う。

次に、学校設定科目「日本語」を設置する高校では、学校設定科目と全体の教育課程との関係を調整しつつ、日本語指導が必要な生徒に科目「日本語」をどのように履修させているのかについて、2校を例に検討する。

（２）学校設定科目「日本語」を当該生徒が履修する際の全体の教育課程との関係

学校設定科目「日本語」を1年次から3年次まで置く在県枠校A校とC校（表3-2）について、全体の教育課程と学校設定科目「日本語」との関係を見ていきたい。各校の教育課程の中で、日本語指導が必要な生徒は、どのような教科・科目として「日本語」を履修しているのか、1年次における当該生徒と他の生徒の履修科目を対比させたものが表3-4である²⁰。A校は在県枠校全日制普通科高校で対象生徒は7人、C校は在県枠校全日制単位制普通科高校で対象生徒は10人である。表の左列が、日本語指導が必要な生徒（当該生徒）が履修する科目、右列がその時間に他の生徒が履修する科目である。

表3-4 学校設定科目「日本語」に関するA校・C校における生徒の1年次履修パターン
※A=全日・普通科、B=全日・単位制・普通科

	在県枠で入学した生徒	他の生徒
A	学校設定教科「国際理解科」 科目名「基礎日本語Ⅰ」 (必修選択・2単位)	下記科目から1つ選択する。 (必修選択・2単位) *は学校設定科目 教科「国語科」科目名「国語研究」* 教科「地理歴史科」科目名「地理A」* 教科「公民科」科目名「探求時事」* 教科「数学科」科目名「数学研究A」* 教科「理科」科目名「理科学研究A」* 教科「芸術科」科目名「伝統文化Ⅰ」* 教科「外国語科」科目名「英語研究A」* 教科「専門体育科」科目名「スポーツⅡ」 学校設定教科「総合科」科目名「命を考えるⅠ」*
C	学校設定教科「国際科」科目名「日本語	教科「数学科」科目名「数学A」

²⁰ 本内容については、アンケート調査から得られた回答ではなく、アンケート調査後に対象高校に個別に追加質問し回答を得た。

I」 (必修選択・2単位) ※在県枠生徒は必修	(必修選択・2単位)
----------------------------	------------

A校は高校の特色として、1年次のカリキュラムに「AL (アクティブ・ラーニング)」(2単位)を置く。ALには様々な授業(教科・科目)を置き、生徒がその中から選択する。その教科・科目が表3-4に示したものである。A校はこのALの中に教科「国際理解」を置き、科目「基礎日本語I」を日本語指導が必要な1年生が取れるようにしている。

C校は、カリキュラムに教科「国際」、科目「日本語I・II・III」を置き、在県枠で入学した生徒だけが履修できる科目にしている。在県枠で入学した生徒は1年次に「日本語I」を履修し、それ以外の生徒は「数学A」を選択することが教育課程表に明記され、履修指導がなされている。教育課程上の位置づけがA校とC校で多少異なるが、「学校設定教科・科目」「2単位」「必修選択」という点は共通する。

(3) 日本語指導を行う担当者について

設問3①では、「日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等に関わる教員数、担当教員・支援員等(勤務形態・教科・資格等)」についての回答欄がある。回答欄には記入例として「担当1:常勤、教諭、教科(国語)、担当2:非常勤、日本語支援を担当」と書いておいた。そのため各校からの回答には「常勤」「非常勤」の別が明確に記述された。回答からは、日本語指導を行う授業は、複数名で担当することが多いこと、様々なバリエーションがあるが、複数人で担当するケースが一番多く、授業形態は、1つのクラスをTTで指導する、または、生徒を分割して2~4展開とし各展開に教員がつく、などがある。担当する教員は、教諭及び総括教諭、非常勤講師のいずれもあり、教諭及び総括教諭は国語科が最も多く外国語科・地歴科もいた。また、非常勤講師には日本語教師等と記入されている場合と保有する免許状の教科が書かれている場合等があった。本調査対象校19校20課程中「日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等」のある高校16校の1-3年次の科目数合計は47科目である。47科目について授業担当者の5パターンを表3-5に示す。

表3-5 日本語指導を行う担当者のパターン

担当者のパターン	科目数 (合計47)
教諭※(国語科、外国語科)と非常勤講師(日本語)の複数名で担当する。	23
非常勤講師(日本語教育の有資格者)が1-2人で担当する。	16
教諭(国語科)が1人で担当する。	4
教諭(国語科、英語科等)が2人で担当する。	3
教諭(国語科)2人に母語支援者が加わる。	1

※総括教諭を含む。

設問3①の回答から「日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等に関わる教員数、担当教員・支援員等（勤務形態・教科・資格等）」の各校の年次ごとの詳細について表3-6にまとめた。

表3-6 日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等に関わる教員数、担当教員・支援員等（勤務形態・教科・資格等）

※ 枠校か一般校かの別：〔枠有・枠無〕、課程：全日制＝全、定時制＝定、通信制＝通
 学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科＝普、総合学科＝総
 ※ (-) は無回答

	1年次	2年次	3・4年次
A 枠有 全普	【基礎日本語Ⅰ】担当2名 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、日本語支援担当 ²¹	【基礎日本語Ⅱ】担当2名 ①臨任、教諭、国語科 ②非常勤、日本語支援担当	【基礎日本語Ⅲ】担当2名 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、日本語支援担当
B 枠有 全普	なし	【日本語Ⅰ】担当1名 ①非常勤、高校教員免許英語、日本語教師、日本語教育能力試験合格 【日本語Ⅱ】担当1名 ①非常勤、高校教員免許英語、日本語教師、日本語教育能力試験合格	なし
C 枠有 全単普	【日本語Ⅰ】担当4名 ※2クラス展開 ①常勤、教諭、国語科 ②再任用3/4教諭、保体科 ③非常勤、講師、日本語×2名	【日本語Ⅱ】担当4名 ※2クラス展開 ①常勤、教諭、国語科 ②常勤、教諭、国語科 ③非常勤、講師、日本語×2名	【日本語Ⅲ】担当4名 ※2クラス展開 ①常勤、教諭、国語科 ②臨任、教諭、国語科 ③非常勤、講師、日本語×2名
D 枠有	【国語総合】担当2名 ①常勤、教諭、国語科	【日本語】担当1名 ①常勤、教諭、国語科	【現代文】担当1名 ①常勤、教諭、国語科

²¹ アンケート回答において、非常勤の日本語教師の呼称及び資格については「非常勤」「非常勤講師」「日本語教師の資格有」「日本語教育能力検定試験合格」等様々な表記や「日本語教師」のみで何も書かれていない場合も多い。統一せず回答のまま記述した。

全普	×2名 ※はじめは TT で対応し その後にレベル別で2展開	【現代文】担当1名 ①常勤、教諭、国語科	
E 枠有 全総	【国語総合】担当3名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、国語科 ×2名 ②非常勤、日本語講師	【日本語Ⅰ】担当2名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、講師、日本語講師 【日本語Ⅱ】担当2名 ※2-3年次 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、講師、日本語講師	【日本語Ⅲ】担当1名 ①非常勤、講師、日本語講師 【日本語上級】担当1名 ②非常勤、講師、日本語講師
F 枠有 全単普	なし	【日本語】担当1名 ・非常勤、講師、日本語教師	【日本語】担当1名 ・非常勤、講師、日本語教師
G 枠有 全普	【国語総合】担当2名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、日本語教師	【日本語Ⅰ】担当1名 ・非常勤、講師、教員免許有、日本語教師資格有	【日本語Ⅱ】担当1名 ・非常勤、講師、教員免許有、日本語教師資格有
H²² 枠有 全単総	※レベル別展開 【日本語A】担当2名 ※国語科・外国語科が中心 ①常勤、教諭 ②非常勤、講師 【日本語B】担当2名 ※国語科・外国語科が中心 ①常勤、教諭 ②非常勤、講師		【日本語C】担当2名 ※国語科・外国語科が中心 ①常勤、教諭 ②非常勤、講師
I 枠有 全単普	【日本語A】担当2名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、地歴科	【日本語B】担当3名 ※レベル別に3展開 ①常勤、教諭、国語科	【日本語C】担当4名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、国語科

²² H校は2019年度までは、1-3学年合同のレベル別で日本語の授業を行っていた。2020年以降は年次（学年別）展開になった。そのため、当該生徒は1、2年次には学年合同、レベル別クラスで学習した。

	②非常勤、日本語教師資格有	②非常勤、日本語教育能力検定試験合格 ③非常勤、サポートティーチャー、日本語教師資格有	②非常勤、講師、日本語教育能力検定試験合格 ③非常勤、講師、サポートティーチャー、日本語教師資格有 ④非常勤、講師、多文化教育コーディネーター、日本語講師資格有
J 枠有 全単普	なし	【日本語】担当1名 非常勤、講師、日本語教師	なし
K 枠有 定単普	【日本語 A】担当2名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、主に国語科・外国語科 ②非常勤、講師、国語科、日本語専攻 【日本語コミュニケーション A】担当2名 ①非常勤、講師、公民科、日本語専攻 ②非常勤、日本語専攻、スペイン語支援可能	【日本語 B】担当2名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、主に国語科・外国語科 ②非常勤、講師、日本語専攻、スペイン語支援可能 【日本語コミュニケーション B】担当2名 ①非常勤、講師、公民科、日本語専攻 ②非常勤、講師、日本語専攻、スペイン語支援可能	【日本語 C】担当2名 ※レベル別に2展開 ①常勤、教諭、主に国語科・外国語科 ②非常勤、講師、日本語専攻、スペイン語支援可能 【日本語コミュニケーション C】担当2名 ①非常勤、社会科、スペイン語支援可能、日本語支援 ②非常勤、講師、(-) 【日本語 D (卒業年次)】2名 ①常勤、教諭、教科、外国語科 ②非常勤、教科、公民科、日本語専攻
P 枠無 通	【日本語】担当1名 ①非常勤、講師、教科国際、高校教員免許有、日本語教育能力検定試験合格	【キャリア活動ⅠJ】担当1名 ①非常勤、講師、教科キャリア、高校教員免許有、日本語教育能力検定試験合格	【キャリア活動ⅡJ】担当1名 ①非常勤、講師、教科キャリア、高校教員免許有、日本語教育能力検定試験合格

Q 枠無 定	なし	【日本語】担当 1 名 ① 非常勤、講師、教員資格有、日本語教師	なし
R 枠無 定	なし	なし	【日本語基礎 A】担当 2 名 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、講師、日本語 【日本語基礎 B】担当 2 名 ① 常勤、教諭、国語科 ②非常勤、講師、日本語 *三修制の生徒は 3 年次履修、四修制 ²³ の生徒は 4 年次履修
S 枠無 定	【語彙を広げる B】 担当 1 名 ①常勤、教諭、国語科	なし	【語彙を広げる A (3 年)】 担当 2 名 ①常勤、教諭、国語科 ②非常勤、講師、外国語科免許有、日本語教育能力検定試験合格、中学生への日本語・教科指導経験者 【日本語 A (4 年)】 担当 1 名 ①非常勤、外国語科免許有、日本語能力検定試験合格、中学生への日本語、教科指導経験者
T 枠無 定	【日本語入門】担当 3 名 ※レベル別に 2 展開 ①常勤、教諭、国語科	【日本語入門Ⅱ】担当 2 名 ※レベル別に 2 展開	【日本語入門Ⅲ】担当 2 名 ※レベル別に 2 展開

²³ 定時制の高校生活は 4 年間が基本であるが、3 年間で卒業することも可能である。三修制：定時制高校の課程を 3 年間で修了すること、四修制：定時制高校の課程を 4 年間で修了すること。

②常勤、教諭、国語科 ③ ②の TT、特別非常勤 講師、母語支援を担当	①常勤、教諭、国語科 ②常勤、教諭、外国語科	①常勤、教諭、国語科 ×2名
---	---------------------------	-------------------

(4) 日本語を学ぶことを中心に行う学校設定教科・科目等(国語総合等で日本語指導を行っている場合も含む²⁴⁾)の内容・特徴・展開上の工夫

表3-7に、19校20課程における日本語学習支援の取組内容を示す。設問3①回答欄に記述された内容を原文のまま表3-7に引用した。1年次・2年次・3年次と同じ内容記述の見られる課程が散見される。これについては本調査の枠組みに起因すると思われる。本調査は対象生徒の1年次から卒業年次までの日本語学習支援の取組について質問しているため、アンケート回答時から3-4年前に遡って記入することになる。授業担当教諭や非常勤講師が異動・退職している場合は、年間指導計画(シラバス)等から転記することになり、「科目の内容や特徴、展開上の工夫」について書くことが困難であったと推察される。「担当教員の異動・退職等により詳細を確認できなかった。」と回答欄に追記されているケースもあった。

表3-7 19校20課程における日本語学習の支援の取組内容

※ 枠校か一般校かの別：〔枠有・枠無〕、課程：全日制=全、定時制=定、通信制=通、

学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科=普、総合学科=総、

	1年次	2年次	3・4年次
A 枠有 全普	【基礎日本語Ⅰ】 ・基礎的な会話のテキスト等を用い、会話、発表等を行う。 ・初歩的な漢字のテキストを用い、漢字の習得を行う。 ・日本語を読んだり書いたりする練習をする。	【基礎日本語Ⅱ】 ・基礎的な会話のテキスト等を用い、会話、発表等を行う。 ・初歩的な漢字のテキストを用い、漢字の習得を行う。 ・日本語を読んだり書いたりする練習をする。	【基礎日本語Ⅲ】 ・基礎的な会話のテキスト等を用い、会話、発表等を行う。 ・初歩的な漢字のテキストを用い、漢字の習得を行う。 ・日本語を読んだり書いたりする練習をする。
B 枠有 全普	なし	【日本語Ⅰ(2年次)】 テキスト「中級に行こう」「1026字の正しい書き方」漢字は小学校3-4年、日本語能力試験3級程度、日本語力がかなり低い生徒がいたため、初級文法学習	

²⁴ 「国語総合」等の中で日本語指導を行っている場合、設問3①回答欄に記入するか、設問3②回答欄に記入するかは、各校で判断が分かれている。

		【日本語Ⅱ（2年次）】 テキスト「中級を学ぼう中級前期」「1026字の正しい書き方」漢字は小学校5年、中国話者には中学漢字読み 日本語能力試験3級・2級語彙文法問題、慣用句、ことわざ練習、作文・聴解能力育成	
C 枠有 全単普	【日本語Ⅰ】 2クラス展開。レベル別にはしていない。使用教材は日本語教師の自作プリント。 前期：語彙を増やす 後期：オノマトペ、文法	【日本語Ⅱ】 2クラス展開。中国籍生徒クラスと多国籍生徒クラスで分けた。使用教材は日本語教師の自作プリント。 毎週漢字の小テストを行った。前期：ディクテーション、漢字、短文作成。 後期：ディクテーション、短文作成	【日本語Ⅲ】 2クラス展開。前年度の授業中の日本語能力により、レベル別で分けた。使用教材は日本語教師の自作プリント。 前期：ディクテーション、短文作成。 後期：ディクテーション、作文、日本語能力試験対策
D 枠有 全普	【国語総合】 初めはTTで対応し、その後にレベル別で2展開。レベルに合わせたプリント等で対応。試験も一般生徒とは別問題で対応。	【日本語】 在県生徒希望者の選択科目。選択者のレベルに応じた日本語指導 【現代文】 レベルに応じたプリントで対応。試験も一般生徒とは別問題で対応。	【現代文】 レベルに応じたプリントで対応。試験も一般生徒とは別問題で対応。
E 枠有 全総	【国語総合】 レベル別に3展開。レベル1、2については日本語指導、レベル3については国語総合の教科書へとつなげられるよう、日本語と国語を統合した内容で指導している。 レベル1、2は『みんなの日本語』等の日本語教材を使用、レベル3は国語教材をもとに自主作成	【日本語Ⅰ】 レベル別に2展開。 生徒の日本語レベルに応じ、日本語能力試験N3、N2の合格を目指す。 【日本語Ⅱ】 生徒の日本語レベルに応じ、日本語能力試験N2、N1の合格を目指す	【日本語Ⅲ】 生徒の日本語レベルに応じ、日本語能力試験N2、N1の合格を目指す。 【日本語上級】 生徒の進路希望をふまえ、小論文やレポート作成、プレゼン等に必要な日本語を指導。

	プリントを使用。		
F 枠有 全単普	なし	【日本語】 前期（4月～9月）： ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成。 後期（10月～3月）： ・読解力を高める／慣用句を覚える／N3の取得を目標とした学習	【日本語】 前期（4月～9月）： ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成。 後期（10月～3月）： ・読解力を高める／慣用句を覚える／N3の取得を目標とした学習
G 枠有 全普	【国語総合】 4単位のうち3単位は担当1と担当2とで、レベル別に2展開。1時間は担当1が全員（11名）を指導。 担当2は、テキスト「大地」を使用。 初級1の14課から、初級2の42課まで学習。	【日本語1】 書くこと ・日記：生活の中から1つのテーマを選び200字程度にまとめる（月3回） ・作文：「文化祭」「修学旅行」等、行事に関わる作文を400～600字程度にまとめる。 ・語彙学習（前半期）N3レベルの項目を理解する。 ・文法学習（後半期）N2レベルの項目を理解する。 ・読解学習 *12月以降はN1レベルの項目に移行。 日本語能力試験N3N2合格を目標にする。	【日本語II】 書くこと ・日記：生活の中から1つのテーマを選び300字程度にまとめる（月3回） ・状況の描写や自分の考えも表現 ・作文：進路志望理由の内容について項目に分けて作文する。 ・小論文：各種設問に対応した文章の構成を理解し作文する。 ・語彙学習・前半期・後半期 ・文法学習：N1レベルの項目を理解する。 ・読解学習 日本語能力試験N1合格を目標にする。
H 枠有 全単総	【日本語A】 レベル別に3～4展開。 2020年度よりテキスト「まるごと 日本のことばと文化」を中心に使用。	【日本語B】 レベル別に3～4展開。 2020年度よりテキスト「まるごと 日本のことばと文化」を中心に使用。	【日本語C】 レベル別に3～4展開。 2020年度よりテキスト「まるごと 日本のことばと文化」を中心に使用。
I	【日本語A】	【日本語B】	【日本語C】

<p>枠有 全単普</p>	<p>レベル別に 2 展開。教材は自主作成教材を使用。 【初級レベル】前期(4月～9月)・文字・語彙、基礎文法の学習、短文作成、後期(10月～3月)・日常生活のできごとを題材に文法の復習と会話練習 【初中級レベル】前期(4月～9月)・小学校レベルの文章を題材に、文字・語彙、文法、読解の学習、後期(10月～3月)・与えられたテーマについての意見文作成、短文・</p>	<p>レベル別に 3 展開。教材は自主作成教材を使用。 【初中級レベル】文字・語彙、文法、読解の学習の継続、短文作成、N3 取得を目標とした学習 【中級レベル】文字・語彙、文法・読解の学習の継続、N2 の取得を目標とした学習 【中上級レベル】文字・語彙・文法・読解の学習の継続、N1 の取得を目標とした学習、小論文</p>	<p>レベル別に 2 展開。教材は自主作成教材を使用。 【初級レベル】・文字・語彙、文法・読解の学習の継続、作文²⁵ 【中級レベル】・文字・語彙、文法、読解の学習の継続、作文 ・それぞれの進度に合わせて個別指導も行う。 ・進学のための作文指導、面接指導も適宜実施。</p>
<p>J 枠有 全単普</p>	<p>なし</p>	<p>【日本語】 日本語のひねりのある文章を読み、話の構成やオチなどを考えさせた。取り上げた教材に関連した言いまわしやことわざなど公文のカードのようにわかりやすくイラストを用いながら紹介した。 映像を見せたかったが、設備が整っていなかったので数えるほどしか機会がなかったのが残念だった。モデルを聞き、真似し、書き、発表する(聞き合う)機会を多く持つように工夫した。</p>	<p>なし</p>
<p>K</p>	<p>【日本語 A】</p>	<p>【日本語 B】</p>	<p>【日本語 C】</p>

²⁵ 3年次に初級レベルの学習内容が組み込まれているのは、何らかの理由で日本語レベルが上がらないまま3年次になってしまった生徒がいたせいではないかと推察できる。

<p>枠有 定単普</p>	<p>レベル別に2展開。テキストは「学ぼう！にほんご」を使用している。</p> <p>前期（4月～9月）： ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成。</p> <p>後期（10月～3月）： ・読解力を高める／慣用句を覚える／複文作成／ ・体験文を作成し、発表／N3の取得を目標とした学習</p> <p>【日本語コミュニケーションA】</p> <p>日常的な場面で、適切な表現、語彙を用い会話できるようにする。</p> <p>「誘う」「断る」「提案する」「謝罪する」などそれぞれの場面での適切な表現、語彙を習得する。</p> <p>自分の意見を適切な表現で説明・発表できるようにする。</p>	<p>レベル別に2展開。</p> <p>テキストは「学ぼう！にほんご」を使用している。</p> <p>前期（4月～9月）： ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成。</p> <p>後期（10月～3月）： ・読解力を高める／慣用句を覚える／複文作成／ 体験文を作成し、発表／N3～個々の能力に応じた試験対策を目標とした学習</p> <p>【日本語コミュニケーションB】</p> <p>日常的な場面で、適切な表現、語彙を用い会話できるようにする。</p> <p>「誘う」「断る」「提案する」「謝罪する」などそれぞれの場面での適切な表現、語彙を習得する。</p> <p>自分の意見を適切な表現で説明・発表できるようにする。</p>	<p>レベル別に2展開。</p> <p>テキストは「学ぼう！にほんご」を使用している。</p> <p>前期（4月～9月）： ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成。</p> <p>後期（10月～3月）： ・読解力を高める／慣用句を覚える／複文作成／ ・体験文を作成し、発表／ N3～個々の能力に応じた試験対策を目標とした学習</p> <p>【日本語コミュニケーションC】</p> <p>フォーマルな場面で、適切な表現、語彙を用い会話できるようにする。</p> <p>グループの興味に応じてテーマを決め、グループの意見を論理的に説明することができるようにする。</p> <p>【日本語D（卒業年次）】</p> <p>卒業後の進路形成・指導を行う。進学の場合には、どのような種類の学校・金銭的な問題から始め、入試に必要な書類の書き方の練習。</p> <p>就職の場合は、希望の職種や、その周辺の職種の案内、履歴書の書き方、面接練習等を行う。</p> <p>また、卒業後に日本語</p>
--------------------------	--	--	--

			能力を求められることもあるから、N2程度の能力試験対策を行う。
P 通	【日本語】 「新入時に時間をかけて力をつけることを目標とし、学校サイドが指名した生徒」を対象とした学校設定科目である。学校生活が定着することを目指し、学習活動に必要な基礎的学力の育成のための学習支援を行う。	【キャリア活動ⅠJ】 「平日生を中心に、課題を抱えつつも一定の学習活動の実績があり、単位修得に向けて努力ができる生徒」を対象とした学校設定科目。JLPT、入試対策等、学習者のレベルとニーズに合わせて必要となる学習支援を行う。	【キャリア活動ⅡJ】 「平日生を中心に、課題を抱えつつも一定の学習活動の実績があり、単位修得に向けて努力ができる生徒」を対象とした学校設定科目。JLPT、入試対策等、学習者のレベルとニーズに合わせて必要となる学習支援を行う。
Q 定	なし	【日本語】 一対一のクラスだったので、生徒の様子を見つつ、次年度の進学準備に役立つと良いと思い、後半は書くことを主眼に置いた。『小論文のための12のステップ』、新聞の短い投稿文などの読解をした。	なし
R 定	なし	【日本語基礎A】 漢字の復習、JLPTを教材にし、語彙力を伸ばす	【日本語基礎B】 日本昔話の音読、出身国の昔話と比較して両国の文化を学ぶ。JLPTを教材に、文法・読解の力をつける。 *三修制は3年次に履修する、四修制は4年次に履修する。
S 定	【語彙を広げるB】 ・学習目標：国語（日本	なし （*追記2 ²⁶ ：対象生徒	【語彙を広げるA（3年）】

²⁶ S校の2年次に日本語指導科目「なし」の理由は、生徒が選択履修しなかったことによる。

	<p>語)を的確に理解し、適切に表現する能力の育成につなげるために、語彙力を高めます。また、言語文化に対する関心を広げ、国語(日本語)を尊重してより深く幅広く学習する態度を育てます。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新聞記事からピックアップした平易な文章を題材に、教員や生徒同士の会話を通じて各語彙の用いられる場面やその方法について学びます。 ・授業においては独自のプリントを利用しながら、個々の課題に取り組みます。 ・日本語を学習中の生徒のみが受講できる科目。 	<p>が2年次の年も設定されていましたが、対象生徒は受講しませんでした。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語を学習中の生徒のみが受講できる科目。 ・対象学年では、初めて日本語講師が担当に入った授業。 ・漢字の意味、読み方、書き方(日本語初級者向けの教科書を使用。1年を通して指導) ・初級文法の復習プリント(講師の自主作成プリントを使用。動詞・形容詞・名詞文、動詞の活用、初級の文型など。1年を通して指導) ・短歌(拍に親しむ、日本文化に親しむ、自分を表現する。2学期。) ・スピーチ(自分を表現する。2～3学期) ・新聞記事を読む(講師の自主作成プリントを使用。読解、語彙・漢字など指導。3学期。) <p>【日本語A(4年)】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字の意味、読み方、書き方(JLPT N3の教科書を使用。1年を通して指導) ・初級文法の復習プリント(講師の自主作成プリントを使用。動詞の活用、初級の文型など。主に1学期。) ・スピーチ(講師の自主作成プリントを使用。書
--	--	---	---

			く・話す・自分を表現する。2～3学期) ・作文(講師の自主作成プリントを使用。書き言葉で、構成を意識して書く・自分を表現する2～3学期)
T 定	【日本語入門】 レベル別に2展開。 テキストは「みんなの日本語」を使用している。	【日本語入門Ⅱ】担当2名 レベル別に2展開。 テキストは「みんなの日本語」を使用している。	【日本語入門Ⅲ】 レベル別に2展開。 テキストは「N2日本語総まとめ(漢字)」「N2語彙スピードマスター」を使用している。

3. 別室等で個別対応授業を行っている教科数・教科名・内容

(1) 各校の個別対応授業の教科数

設問3②では、日本語指導が必要な生徒に対して個別対応授業(いわゆる取り出し)を行っている教科・科目について「科目名」「単位数」「担当教員・支援員等(勤務形態・教科資格等)」「日本語指導に関わる配慮や工夫」について質問した。設問3②への回答を表3-8、表3-9にまとめた。

表3-8、表3-9は、在県枠校・一般枠校それぞれにおける個別対応授業の単位数・科目数である。1年次には多くの教科で個別対応授業が行われ、学年が上がると少なくなる傾向があるものの、在県枠校及び生徒数の多い定時制高校では、最終学年まで個別対応授業が引き続き行われている。

在県枠校における1学年から卒業までの個別対応授業単位数の平均値は38.5単位である。この数字は文部科学省が高校を卒業するために必要とする74単位のおよそ50%である。日本語指導が必要な生徒といえども、高校生に相応しい内容の学びが必要なことは言うまでもない。日本語のレベルに関わらず1年次から教科の内容を学べるようにすることは、学力保障の観点から重要なことである。日本語指導が必要な高校生の学びを保障するために教員加配のための予算を捻出しかなりの数の教科で個別対応授業が実施されていることが今回の調査において確認できた。

表 3-8 在県枠校における個別対応授業を行う年次別の単位数・教科数

※ 課程：全日制＝全、定時制＝定、通信制＝通

学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科＝普、総合学科＝総

参考：() 内は各校の入学時における日本語指導が必要な生徒数²⁷：A (7)、B (10)、C (10)、D (15)、E (8)、F (13)、G (11)、H (19)、I (9)、J (15)、K (25)

高校	1年次		2年次		3年次		4年次		合計	
	単位	科目	単位	科目	単位	科目	単位	科目	単位	科目
A (全普)	21	9	17	8	11	4	/		49	21
B (全普)	18	8	6	2	5	2	/		29	12
C (全単普)	13	6	9	5	14	6	/		36	17
D (全普)	18	8	6	3	7	2	/		31	13
E (全総)	11	6	17	8	9	4	/		37	18
F (全単普)	12	5	9	5	10	4	/		31	14
G (全普)	21	9	14	6	10	4	/		45	19
H (全単総)	13	6	11	5	4	2	/		28	13
I (全単普)	21	9	26	8	7	3	/		54	20
J (全単普)	12	5	6	3	4	2	/		22	10
K (定単普)	11	6	16	8	12	6	22	9	61	29
11 課程平均	15.5	7	12.4	5.5	8.5	3.5	22	9	38.5	16.9

表 3-9 一般枠校における個別対応授業を行う年次別の単位数・教科数

※ 課程：全日制＝全、定時制＝定、通信制＝通

学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科＝普、総合学科＝総

参考：() 内は各校の入学時における日本語指導が必要な生徒数²⁸：L (1)、M (3)、N (1)、O (1)、P (3)、Q (12)、R (3)、S (3)、T (29)

高校	1年次		2年次		3年次		4年次		合計	
	単位	科目	単位	科目	単位	科目	単位	科目	単位	科目
L (全普)	3	1	3	1	7	3	/		13	5
M (全普)	9	5	12	5	9	3	/		30	13
N (全単普)	0	0	0	0	0	0	/		0	0

²⁷ () 内数字は設問 1 回答に記入された合計数 (A + B) であり、主に入学時に日本語指導が必要と判断された生徒数である。そのため、ここで挙げられた数の生徒が 1 年次から 3・4 年次まで該当授業を受けたと断定できない。数名進級する段階で日本語指導の必要なしと判断された可能性がある。

²⁸ () 内数字は設問 1 回答に記入された合計数 (A + B) であり、主に入学時に日本語指導が必要と判断された生徒数である。そのため、ここで挙げられた数の生徒が 1 年次から 3・4 年次まで該当授業を受けたと断定できない。進級する段階で日本語指導の必要なしと判断された生徒が複数名いるだろうと思われる。

O (全単普)	0	0	0	0	0	0	/		0	0
P (通)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q (定)	6	2	4	2	4	2	0	0	14	6
R (定)	6	2	4	2	0	0	0	0	10	4
S (定)	5	3	9	5	8	4	6	3	28	15
T (定)	16	8	14	7	2	1	10 ²⁹	3	42	19
9校平均	5	2.3	5.1	2.4	3.3	0.3	3.2	1.2	15.2	6.9

学年が上がると個別対応授業の科目数が減ってくるとはいえ、3学年、4学年まで必要に応じて個別対応授業が行われている。このことは、滞日3年以内の生徒も、高校進学以前に日本語学習や教科学習においてなんらかの躓きがあった滞日歴の長い生徒も、高校の授業を十全に理解することは容易ではないということでもあるだろう。

(2) 各校の個別対応授業科目名、担当教員、個別対応授業の内容や特徴、展開上の工夫

表3-8、表3-9では調査対象の19校20課程の年次別単位数と教科数を示した。表3-10では、19校20課程の年次別個別対応授業の科目名を示す。

設問3②では、1年次において20課程中15課程が「国語総合」を個別対応授業と回答している。D校・E校は「国語総合」を「日本語を学ぶことを中心とする科目」として設問3①に記入しているためここではカウントしていないが、実際には、1年次の20課程中17課程で「国語総合」の個別対応授業が行われている。2・3年次では「現代文A」「現代文B」「国語表現」等を個別対応授業としている高校が多い。

表3-10 各校の年次別個別対応授業科目名

※ 必修・選択・必修選択の別〔必・選・必選〕、〔-〕は無回答

※ 枠校か一般校かの別：〔枠有・枠無〕、課程：全日制=全、定時制=定、通信制=通

学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科=普、総合学科=総

	1年次	2年次	3年次
A 枠有 全普	「国語総合〔必〕」「地理A〔必〕」「現代社会〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「数学A〔必〕」「化学基礎〔必〕」「保健〔必〕」「コミュニケーション英語Ⅰ〔必〕」「社会と情報〔必〕」	「現代文B〔必〕」「世界史A〔必〕」「日本史A〔必〕」「数学研究α選択〔必〕」「生物基礎〔必〕」「地学基礎選択〔必〕」「保健〔必〕」「家庭総合〔必〕」	「現代文B〔必〕」「世界史B〔必選〕」「政治経済〔必〕」「家庭総合〔必〕」

²⁹ 2~4年次の選択科目10単位・3教科は4年次にカウントした。

B 枠有 全普	「国語総合〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「数学A」「世界史A〔必〕」「物理基礎〔必〕」「化学基礎〔必〕」「コミュ英語Ⅰ or Ⅱ〔必〕」「保健〔必〕」	「現代文B〔必〕」「日本史B〔必〕」	「現代文B〔必〕」「現代社会〔必〕」
C 枠有 全単普	「国語総合〔必〕」「世界史A〔必〕」「現代社会〔必〕」「物理基礎〔必〕」「化学基礎〔必〕」「保健〔必〕」	「現代文B〔必〕」「日本史A〔必〕」「生物基礎〔必〕」「保健〔必〕」「家庭基礎〔必〕」	「現代文B〔必〕」「現代文解析〔選〕」「国語表現〔選〕」「政治経済〔選〕」「時事問題〔選〕」「生物〔選〕」
D 枠有 全総	「世界史A〔-〕」「数学Ⅰ〔-〕」「数学A〔-〕」「化学基礎〔-〕」「生物基礎〔-〕」「保健〔-〕」「コミュ英語Ⅰ〔-〕」「家庭基礎〔-〕」	「古典B〔-〕」「日本史A〔-〕」「保健〔-〕」	「古典B〔-〕」「日本史研究〔-〕」
E 枠有 全総	「現代社会〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「数学A〔必〕」「化学基礎〔必〕」「保健〔必〕」「家庭基礎〔必〕」	「現代文〔必〕」「保健〔必〕」「生物基礎〔必選〕」「地学基礎〔必選〕」「数学Ⅱ〔必〕」「古典A〔文系必〕」「世界史A〔理系必〕」「世界史B〔文系必〕」	「現代文B〔必〕」「政治経済〔選〕」「地理A〔選〕」「日本史A〔選〕」
F 枠有 全単普	「国語総合〔必〕」「世界史A〔必〕」「化学基礎〔必〕」「保健〔必〕」「家庭総合〔必〕」	「現代文A〔必〕」「古典A〔必〕」「日本史〔必〕」「保健〔必〕」「家庭総合〔必〕」	「国語表現〔必〕」「現代文B〔選〕」「古典鑑賞選択」「現代社会〔必〕」
G 枠有 全普	「国語総合〔必〕」「世界史〔必〕」「日本史〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「数学A〔必〕」「化学基礎〔必〕」「保健〔必〕」「CEⅠ〔必〕」「英語表現Ⅰ〔必〕」	「現代文B〔必〕」「生物基礎〔必〕」「物理基礎〔必〕」「世界史B〔必〕」「保健〔必〕」「CEⅡ〔必〕」	「現代文B〔必〕」「現代社会〔必〕」「発展世界史〔必選〕」「CEⅢ〔必〕」
H 枠有 全単総	「国語総合〔必〕」「世界史A〔-〕」「数学A〔-〕」「化学基礎〔-〕」「保健〔-〕」「家庭基礎〔-〕」	「現代文B〔-〕」「現代社会〔-〕」「生物基礎〔-〕」「保健〔-〕」「社会と情報〔-〕」	「現代文A〔-〕」「日本史A〔-〕」

<p>I 枠有 全単普</p>	<p>「国語総合〔必〕」「世界史A〔必〕」「日本史A〔必〕」「生物基礎〔必〕」「化学基礎〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「数学A〔必〕」「社会と情報〔必〕」「保健〔必〕(1-2年分割履修)」</p>	<p>「保健〔必〕(1-2年分割履修)」「現代文B〔必〕」「古典B〔必〕」「世界史B〔必選〕」「数学Ⅱ〔必〕」「地学基礎〔必選〕」「化学〔必選〕」「コミュ英語Ⅱ〔必〕」</p>	<p>「現代文研究〔必〕」「現代社会〔必〕」「世界史研究〔必〕」</p>
<p>J 枠有 全単普</p>	<p>「国語総合〔必〕」「生物基礎〔必〕」「家庭基礎〔必〕」「化学基礎〔必〕」「現代社会〔必〕」</p>	<p>「現代文B①〔-〕」「世界史A〔必〕」「日本史A〔必〕」</p>	<p>「現代文B②〔-〕」「国語表現〔-〕」</p>
<p>K 枠有 定単普</p>	<p>「国語総合〔必〕」「現代社会〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「化学と人間〔必〕」「コミュ英語ⅠorⅡ〔必〕」「保健〔必〕」</p>	<p>「国語総合〔必〕」「世界史A〔必〕」「数学Ⅰ〔必〕」「物理基礎〔必〕」「コミュ英語ⅠorⅡ〔必〕」「保健〔必〕」「体育〔必〕」「家庭総合〔必〕」</p>	<p>「国語表現〔-〕」「日本史A〔必〕」「地理A〔-〕」「政治経済〔-〕」「生物基礎〔-〕」「家庭総合〔必〕」 ****4年次**** 「国語表現〔-〕」「政治経済〔-〕」「倫理〔-〕」「日本史B〔-〕」「数学Ⅱ〔-〕」「数学活用〔-〕」「くらしの中の数学〔-〕」「地学基礎〔-〕」「化学基礎〔-〕」</p>
<p>L 枠無 全普</p>	<p>「国語総合〔必〕」</p>	<p>「現代文B〔必〕」</p>	<p>「文章表現〔必〕」「現代文B〔必〕」「国語常識〔必〕」</p>
<p>M 枠無 全普</p>	<p>「国語総合〔必〕」「地理A〔必〕」「化学と人間生活〔必〕」「保健〔必〕」「家庭総合〔必〕」</p>	<p>「国語総合〔必〕」「世界史〔必〕」「生物基礎〔必〕」「保健〔必〕」「家庭総合〔必〕」</p>	<p>「現代文〔必〕」「日本史A〔必〕」「現代社会〔必〕」</p>
<p>N 枠無 全単普</p>	<p>なし</p>	<p>なし</p>	<p>なし</p>
<p>O 枠無 全単普</p>	<p>なし</p>	<p>なし</p>	<p>なし</p>

P 枠無 通	なし	なし	なし
Q 枠無 定	「国語総合〔必〕」「現代社会〔必〕」	「現代文 B①〔-〕」「日本史 A〔必〕」	「現代文 B②〔-〕」「国語表現〔-〕(全日制と合同授業)」 *4年次はなし
R 枠無 定	「国語総合〔必〕」「現代社会〔必〕」	「現代文 A〔必〕」「世界史 A〔必〕」	*3・4年次はなし
S 枠無 定	「国語総合〔必〕」「科学と人間生活〔必〕」「保健支援〔必〕」	「国語総合〔必〕」「世界史 A〔-〕」「生物基礎〔-〕」「家庭総合〔必〕」「保健支援〔必〕」	「現代文 A〔必〕」「化学基礎〔必〕」「日本史 A〔必〕」「地歴研究〔選〕」 ***4年次**** 「発展現代文〔必〕」「国語表現〔必〕」「政治・経済〔必〕」
T 枠無 定	「国語総合α〔必〕」「現代社会〔必〕」「日本史 A〔必〕」「数学Ⅰα〔必〕」「科学と人間生活〔必〕」「保健α〔必〕」「体育α〔必〕」「コミュ英語α〔必〕」	「国語総合β〔必〕」「数学β〔必〕」「化学基礎〔必〕」「保健β〔必〕」「体育β〔必〕」「コミュ英語β〔必〕」「家庭基礎〔必〕」 ***2-4年次*** 「基礎国語〔選〕」「国語表現〔選〕」「日本史 B〔選〕」	「生物基礎〔必〕」

(3) 必修科目「国語総合」(1年次)の個別対応授業の中で、教科指導と合わせて日本語指導も行っている場合の担当者とその内容

表3-11は、設問3②の回答欄に記入された1年次「国語総合」(必修)個別対応授業の担当者と内容である。質問紙に記入された回答をそのまま引用した。回答には、個別対応授業「国語総合」の中で、教科指導と合わせて、どのように日本語指導が行われているかについて記述されている。

表 3-11

※ 枠校か一般校かの別：〔枠有・枠無〕、課程：全日制＝全、定時制＝定、通信制＝通

学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科＝普、総合学科＝総

※ 必修・選択・必修選択の別〔必・選・必選〕、〔－〕は無回答、《 》内は単位数

	担当教員・支援員等 (勤務形態・教科・資格等)	科目の内容や特徴、展開上の工夫
A 枠有 全普	① 常勤、教諭、国語科	〔必〕《4》 わかりやすい簡単な日本語を用いて授業を展開していく。漢字を使用した際は、読み仮名も書き残すように配慮している。
B 枠有 全普	① 常勤、教諭、国語科 ② 常勤、教諭、国語科 何回か日本語教師が入り日本語授業を行う	〔必〕《4》 もとのクラスが2クラスに分かれていたので、2クラス展開。レベル別ではない。(教師は1人ずつ) 担当1：ひらがな書き順、N3レベルのカタカナ 小学校教科書音読、日常会話、生活用語など 担当2：1人ずつレベルが違うので対応がむずかしく、定期試験には母語別の問題を用意した。
C 枠有 全単普	① 常勤 教諭 国語科 ② 常勤 教諭 国語科	〔必〕《4》 ・週1回漢字テストを実施した。 ・教科書の作品を読解するためのプリントを作成した。 ・日本語学習者のためのテキストを活用し、簡易的な文章を読解するための教材作成をした。 ・2週に1回程度、日本語能力試験のテキストを使用し、語句を増やす活動を行った。
F 枠有 全単普	① 常勤、教諭、国語科 ② 非常勤、日本語指導員 ③ 非常勤、学習支援員	〔必〕《5》 5単位のうち2単位分を日本語の指導に充てている。 ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成／漢字指導／スピーチ指導。
G 枠有 全普	① 常勤、教諭、国語科 ② 非常勤、日本語教師資格有	〔必〕《4》 4単位のうち3単位は担当1と担当2とで、レベル別に2展開。1時間は担当1が全員(11名)を指導。 担当2は、テキスト「大地」を使用。 初級1の14課から、初級2の42課まで学習

H 枠有 全単総	① 教諭、国語科 ② 非常勤講師、国語科	〔必〕《4》 日本語指導が中心。4クラス展開 ³⁰
I 枠有 全単普	① 常勤、教諭、国語科	〔必〕《4》 レベル別3展開。日本語の内容も含めて教材作成し指導する。 ・文字・語彙、作文、読解の課題をレベル別に配付し、グループ毎に順番に指導。 ・読解にはリライト教材も利用している。 ・試験はグループごとに別問題を作成。
J 枠有 全単普	① 非常勤、講師、国語科教員免許有、日本語教師 ② 非常勤、講師、国語科教員免許有、日本語教師	〔必〕《4》 イラストから場面を想像（理解）し、モデル文を聞いて真似る。置き換え練習で文型を理解し、口をついて出るよう何回も言う、というやり方で日本語を聞いて反応できるようにトレーニングした。 多読用のやさしい日本語で書かれた本を読ませ、内容について、まとめて発表する（発話する）機会を設けた。中学生用の読本を使い、内容理解、段落の構成など学んだ。日本語中級者用のテキスト（中国語の解説あり）で文型理解をさせつつ、日本的文化に触れる機会を作った。新しい語彙・誤解を生みやすい表現を確認し読解活動に入った。学習語彙の使われ方を確認し理解だけでなく運用もできるよう短文を作らせた。その際、ネットを利用し、母語力で理解を深めさせた。
K 枠有 定単普	① 常勤、教諭、国語科 ② 非常勤、日本語支援員	〔必〕《2》 次の点に留意して授業を行っている。 ・ゆっくり・はっきり・短く、情報はひとつずつ伝えること ・担当1は、板書を写す時間を十分にとる ・担当2は、補足説明をする ・リライト教材を適宜使用した 状況に応じて2展開で授業をおこなう

³⁰ 「国語総合」等の中で日本語指導も行っている場合、設問3①回答欄に記入するか、設問3②回答欄に記入するかは、各校で判断が分かれた。H校は設問3②回答欄に記入した。

L 枠無 全普	① 非常勤、講師、教員免許有、日本語教育の資格有	〔必〕《3》 3単位を日本語指導を含む国語に充てている ³¹ ・漢字指導／文法の基礎を学ぶ／語彙を増やす／短文作成／文学作品読解／古典読解
M 枠無 全普	① 非常勤、教科、国語科	〔必〕《3》 ・日本語学習本を使用し、日常的に使える日本語を身に付けられるようにした。 ・他の科目や配布物など、日頃の生活面で困ったことなどのフォローを行った。
Q 枠無 定	① 非常勤、講師、国語教員免許有、日本語教師 ② 非常勤、講師、国語教員免許有、日本語教師	〔必〕《4》 中国から来日3年目の女生徒と、ブラジルからの日系の男子生徒の二人のクラスだった。二人とも、言葉を選びながら話せば十分通じたので、教科書の短めの評論やエッセイを選んで学習した。漢字のテストは、見開き26問を半分の13問で2回に分け、熟語の読み書きとその意味（選択肢から選ぶ方式）を書かせた。ことばの音と意味とつながるようにできたらいいと考えたからである。日本語の教科書も使ったり、毎回短文でも書かせる機会を作った。ノートが取りにくいかと思い、本文、語句、設問など載せたプリントを作り、記入させた。
R 枠無 定	① 常勤、教諭、国語科 ② 非常勤、講師、日本語教員資格有	〔必〕《4》 『みんなの日本語』をテキストに、文法の基礎を学ぶ。 作文・読解指導
S ³² 枠無 定	① 常勤、教諭、国語科	〔必〕《2》 ・教科書を音読する。 ・授業中に板書項目をノートに書き写して覚える。 ・先生や他の生徒の考えや意見を参考に、自分の意見をまとめて文章にする ・課題プリントは丁寧に記入して、期日を守って提出する。

³¹ 「国語総合」の何単位中3単位なのか不明

³² 「担当教員が異動・退職等により校内におらず、詳細を確認できませんでした。」と回答欄に追記があった。

T 枠無 定	① 常勤、教諭、国語科	教科名「国語総合α」〔必〕《3》 レベル別に3クラス展開をしている。このうち、日本語指導が必要な外国につながる生徒だけの少人数2クラスがある。通常授業と同じ教科書を使用しているが、日本語学習の視点から授業を展開。
	② 常勤、教諭、国語科	
	③ 常勤、教諭、国語科	

(4) 個別対応授業における各科目の内容・特徴・展開上の工夫

個別対応授業における内容・特徴・展開上の工夫について回答された記述を科目別に以下に示す。記述されたものをそのまま引用する。

表3-12 個別対応授業における各教科の内容等

教科全体に関わる内容
各教科の中に記述されていた教科全体に関係する授業での工夫などを、内容が重複しないよう選んだ。
<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすい簡単な日本語を用いて授業を展開していく。漢字を使用した際は、読み仮名も書き残すように配慮している。 ・プリント等にはルビを振り、説明は易しい言葉遣いをこころがける。試験にも文にルビを振り、表現を易しくして。記号で解答できるようにする。 ・次の点に留意して授業を行っている。 ・ゆっくり・はっきり・短く、情報はひとつずつ伝えること。 ・担当1は、板書を写す時間を十分にとる。担当2は、補足説明をする。 ・状況に応じて2展開で授業をおこなう。 ・サポーター/TTが生徒の隣に座り、生徒の分からないところを英語や簡単な日本語で説明する。 ・レベル別に3クラス展開をしている。日本語指導が必要な外国につながる生徒だけの少人数2クラスで、それぞれTTを入れている。 ・通常授業と同じ教科書を使用しているが、分かりやすい授業を展開。 ・試験は別問題で対応。 ・試験は他のクラスと共通のものをルビ付きで実施。

国語科

国語科では「国語総合」「現代文A」・「現代文B」「国語表現」「文章表現」「国語常識」「古典」が個別対応授業として、日本語指導そのもの、日本語指導を考えた国語、国語という3種類の内容と工夫が見られる。

<p>国語総合³³</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語指導が中心。4 クラス展開（国語総合 1 年） ・レベル別に 3 展開。日本語の内容も含めて教材を作成し、指導する。文字・語彙、作文、読解の課題をレベル別に配付し、グループ毎に順番に指導。読解にはリライト教材も利用している。試験はグループごとに別問題を作成。（国語総合 1 年） ・教科書を音読する。授業中に板書項目をノートに書き写して覚える。先生や他の生徒の考えや意見を参考に、自分の意見をまとめて文章にする。課題プリントは丁寧に記入して、期日を守って提出する。*追記：担当教員が異動・退職等により校内におらず、詳細を確認できませんでした。（国語総合 1 年） ・日本語学習本を使用し、日常的に使える日本語を身に付けられるようにした。他の科目や配布物など、日頃の生活面で困ったことなどのフォローを行った。（国語総合 1・2 年） ・レベル別に 3 クラス展開をしている。このうち、日本語指導が必要な外国につながる生徒だけの少人数 2 クラスがある。通常授業と同じ教科書を使用しているが、日本語学習の視点から授業を展開。当 1：常勤、国語科担当 2：常勤、国語科担当 3：常勤、国語科 （国語総合 α1 年、β2 年）
<p>現代文</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語のレベルで 2 クラスに分け、能力試験 N2・N3 レベル相当の語彙と読解を中心に行った。常勤（国語科）× 2、（現代文 A 2 年） ・語彙を増やす、文法の基礎を学ぶ。作文・読解指導（現代文 A 2 年） ・TT 常勤国語、非常勤日本語有資格者担当 1：授業初めの 10 分間、10 名に漢字指導を行う。担当 1：教科書に準じて授業を行った。各自でルビふりができるように、ゆっくり読み、語彙の説明を丁寧に行う。担当 2：非漢字圏の生徒 2 名に対し、同じ内容を同室で個別支援を行う。ルビふり、語彙の説明を丁寧にゆっくり行う。単元の終わりに担当 1 が 2 名に対し、理解度をチェックする。（現代文 B） ・教科書の本文を元に、穴埋め式の「読解プリント」を作成した。野球を扱った小説では、「スポーツ新聞」や「野球の図解」等を用いて、野球になじみのうすい彼らの理解をはかった。（現代文 B 2 年） ・レベル別に 2 クラス展開どちらも教科書は難しすぎるため独自教材を用いる。担当 1：問題に選択肢を多くする。日本の地図都道府県の漢字や文化を題材にした。文章題を読ませた。担当 2：毎回ちがう問題を出し、黒板に書かせてお互いの回答や字を見られる工夫をした。（現代文 B）

³³ 「国語総合」内容の一部は、表 3-11 と重複している。

- ・中国の生徒には簡体字 300 を日本の漢字に書けるよう指導した。教科書に載っているものを含めわかりやすい小説を学習。文章を読む練習。(現代文 B)
- ・教科書の教材を扱って授業を進めた。ルビは原則ふらずに、授業中に音読をしながら漢字の読み方を確認した。有名な文学作品は母国語での訳を渡し、日本語と比較させながら読んだ。(現代文 B)
- ・教科書の作品を扱った。ルビはふらずに授業内で読み方を聞き取らせた。毎週漢字の小テストを行った。作文や、スピーチで自分の意見や考え方を発表する機会を作った。
(現代文 B 3年)
- ・二対一の授業であったので、プリントを利用して、短い文章を過不足なく文法的に正しく書くことができるように指導した。また、音読に関しては、大量に練習できるよう配慮した。(現代文 B② 3年)
- ・N2 レベルの読解教材を扱った。プリント等にルビを振り、文章は必ず音読させるようにした。(現代文 B 3年)
- ・レベル別に 2 展開。教材は自主作成教材を使用。習熟度に合わせた漢字、読解の学習。初中級レベルは日本語指導も含めて行う。やさしい日本語で丁寧に説明。担当 1：常勤、教諭、国語科、担当 2 (1 単位分)：非常勤、教諭、国語科、日本語指導経験あり。
(2 単位分)：非常勤、教諭、国語科 (現代文 B)
- ・中国籍ばかり 5 名の個別で、大学進学意欲が高く、出来るだけ日本人の学習内容に近いものを学べるよう心掛けた。
漢字学習は日本人の半分位のスピードで日本漢字と中国漢字の違いに注意するように指導した。小説、随筆、評論などの文章は、毎回必ず一人ひとりに繰り返し朗読させた。
近現代日本文学史については、外国籍生徒には全く空白の状態なので、国語総合便覧の該当箇所を順番に読ませ、あわせて、文学史の試験用プリントを用いて、空欄を埋める作業をした。(現代文 B)
- ・1、2 学期は通常クラスの生徒と同じ範囲を取り出し授業で行った。授業において語彙、授業の進度に関しては配慮したが、定期試験も通常クラスと同じものを実施した。
3 学期に関しては通常クラスに戻し、クラス授業を体験した。(現代文 B 3年)
- ・教科書本文を読むとき、数行ずつ担当させて読ませたが、漢字に必ずルビを振るよう促した。音読は何回もさせ、机間指導しながらルビの誤りがないか確認した。

	<p>本文の段落分けなど最初に示し、内容理解のためのプリントをそれぞれ作って、設問に答えさせ、各人のプリントは見て回り、文字遣いの訂正をした。段落ごとの語彙、漢字語のプリントを作成した。中学3年用のテキストで要約練習や小学校6年生向けの科学読み物で自力での読み取り練習をした。(現代文B 3年)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教科書から抜粋した教材の指導・漢字指導/語彙を増やす/文学作品読解(現代文B 2年、3年) 漢字にはルビ振り 読み書き中心の学習 テストは元のクラスと同じ問題で実施。(現代文解析 3年 選択)
国語表現	<ul style="list-style-type: none"> アカデミックなものではなく、進路に役立つ内容(志望理由書、自己推薦書、面接での話し方など)で書く、話すを中心に行った。(国語表現3年) 全日制の生徒との合同授業となったので、当初、本人は不安だったようだ。しかし、日本語による自由で活発な発言を促すよう授業を進めたためか、積極的な授業への参加が見られた。(国語表現 3年) 教科書、ルビ付きを作成。漢字学習、小学校段階の漢字の読み書きも不十分であったので、教育漢字から学習した。プリント教材、ルビ付きを作成。少人数クラスなので、提出された表現課題について個別指導を実施した。志望動機や小論文など内容的に論理的かつ高度な思考を要する課題については、まず母語でまとめ、その上で適切な日本語に直すことを指導した。(国語表現3年)
文章表現	<ul style="list-style-type: none"> 小中の教科書などから作文教材を使用・漢字指導/語彙を増やす/作文指導/慣用句や熟語を覚える。(文章表現3年)
国語常識	<ul style="list-style-type: none"> 日本語能力試験やSPIの問題集などを使用・漢字指導/文法の基礎を学ぶ/語彙を増やす/短文作成/慣用句や熟語を覚える(国語常識3年)
古典	<ul style="list-style-type: none"> プリント等にはルビを振り、説明は易しい言葉遣いをこころがけた。授業の内容は日本の文化などに接することができるようトピックを工夫した。試験にも文にルビを振り、解答しやすいよう配慮した。(古典A)

地歴・公民科

地歴・公民科の個別対応授業は「世界史」「日本史」「社会と情報」「現代社会」「政治経済」「時事問題」等である。絵や図の利用やクイズ、ゲーム形式を取り入れる、やりとりを増やす、母語を利用する、などの工夫がみられる。

世界史	<ul style="list-style-type: none"> わかりやすい日本語に直したプリント中心の授業を心掛けた。漢字にはルビ振り。 文字資料を少なくし、映像、写真、模型、音楽などを利用して、興味を引き出そうとした。仲間づくりの効果も考え、ゲーム形式の授業を取り入れ
------------	---

	<p>た。教科書はルビを振ったプリントを配布。図表などを中心に使用した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業プリントや試験問題の漢字にルビを振った。中国圏以外の生徒には教科書に書かれている内容が分からないので最初は英語で書かれた教科書の文章も配布し、歴史用語が理解できない時に英語などでゆっくり丁寧に説明。2学期になると日本語での説明で理解できるようになってきたため、日本語で言葉を簡単な言葉に言い換えるなどしてゆっくり説明した。(世界史1年) ・2クラス展開。語彙にルビ、英語訳、中国語訳をつけた。絵や図をつけて、わかりやすくした。その日のまとめを簡単な日本語の文で書かせた。(世界史) ・リライト教材を作成し、授業で使用している。(現代社会 1年)(世界史A 2年)
<p>日本史</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1年世界史の時の教諭であったため、生徒を把握できた。英語、中国語が併記された外国につながる生徒用の日本史の本を使い授業をした。ものごとの原因や結果をわからせるようにし、自分の考えを発言させるようにした。 ・教材として『こんにちは日本の歴史』(中国語・英語・タイ語等対訳あり)を用いた。 ・教科書の内容をやさしい日本語に変えて、穴埋め式のプリントを作成。漢字にはルビ振り。授業の前半は生徒各自で穴埋めを行い、後半で解説。生徒に身近なアジア史を多目に取り入れた。ビジュアル教材を利用するようにした。 ・プリントや試験、板書にルビをふる。通常の教科書と「こんにちは 日本の歴史」を併用。日本史の用語と歴史学習でよく使う単語(戦争、天皇など)の意味を併記した単語集プリントを作成。ゆっくり、やさしい日本語を使用して授業をおこなった。 ・全てルビつきのオリジナル教材により、生徒の日本語力に合わせた。本人の興味に合わせて、調べ学習を行い、発表した。毎時間の学習の最後に、漢字のテストを行った。多読ライブラリーを読んで、人物のプロファイルを行かせた。できるだけ映像やスライドを使って、文字だけにならないよう視聴覚教材を多用した。 ・生徒一人ひとりの興味と関心を高めるため、調べ学習を行い、スライドにより発表させた。多読ライブラリー、信長・秀吉・家康を使って人物のプロファイルをさせ、発表させた。試験・教材、共にルビつきのオリジナル教材を作成した。子どもたちが毎回発話できるように、答えられる質問を工夫した。テキストを読ませる。

社会と情報	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3人の TT 形式で授業を行い、外国とつながりのある生徒に対して手厚く説明・指導していく。(社会と情報) 担当 1：常勤、教諭、教科(情報科) 担当 2：常勤、教諭、教科(理科) 担当 3：常勤、教諭、教科(英語科)) ・ クラスへの入り込みによる TT 対応。説明や作業でわかりにくい場合に補助。授業中のスライドやプリントはルビ付き、3か国語対応(英、中、韓)。担当 1：常勤、教諭、情報科 担当 2 (aクラス)：常勤、教諭、地歴科 (bクラス)：非常勤、教諭、地歴科
現代社会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 展開で、役割分担を行い、授業を展開した。分からない生徒には担当 2 が対応を行った。次の点に留意して授業を行っている。ゆっくり・はっきり・短く、情報はひとつずつ伝えること担当 1 は、板書を写す時間を十分にとる。担当 2 は、補足説明をする。 担当 1：常勤、教諭、教科(地歴公民科) 担当 2：非常勤、日本語支援員 ・ 1、2年の社会と同じ教諭であったため、生徒の性格、力を把握できた。日本語をしゃべらせることを心がけた。 ・ リライト教材(生徒の日本語力に合わせたやさしい教材)を作成した。日本語学習につながるような工夫をした。47 都道府県の学習については、やさしい日本語を読み、質問に答える形式で行った。特に母国(中国・ブラジル)について、生徒たち自身で調べ、一緒に内容を深め、自己のアイデンティティの確立につながるよう学習を行った。 ・ 教科書の使用ページはすべてルビ振り。キーワードは日本語と英語で紙に書いて黒板に掲示。授業の最初に、NHK news web easy を使って時事的ニュースの聞き取りを毎時間行った。
政治経済 時事問題	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎回ディクテーションを取り入れた。ビジュアル資料を多用。意味が解らない言葉はすぐに調べさせ、母語や英語に変換して理解する癖付けを行った。

数学科	
「数学 I」「数学 II」「数学 A」生徒の日本語力に対応する、レアリアなど視覚教材を用いる、数学授業の中で日本語を使う機会を増やす。	
数学 I	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年次全体の習熟度別少人数授業展開の中で展開数を多くして個別対応としている。 ・ 板書や定期試験にルビを振る。用語の単語の確認とともに類義語や同じ漢字が使われている熟語などを確認する。演習問題などを各自で説明させるなど日本語を使う機会を増やす。 ・ 2 クラス展開。ゆっくり、ていねいに、はっきり言うことを心がけた。計

	<p>算が苦手な生徒には九九から教え、試験前に補習。「わからなくてもいい」というメッセージを送り続けた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・TT（常勤・数学科×2）で授業を進める。数学関係の用語の表を作る。内容は中学の復習から行う。時に用語を英訳して示す。テストにはルビを振る。（数学Ⅰ、A）
数学 A	<ul style="list-style-type: none"> ・図 レアリアを使って説明する。
数学Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントのルビ振りと丁寧な説明をした。生徒の日本語力に応じて対応した。内容は一般クラスと同じである。

理科	
<p>実験を増やす、授業の中で日本語を話す・使う、教科の基礎が理解できているかに留意する。</p>	
科学基礎	<ul style="list-style-type: none"> ・2クラス展開。化学用語が非漢字圏の生徒には難しい。今まで、国で計算をあまり勉強していない生徒に時間をとられた。なるべく、会話中心に発言させる工夫をした。 ・入り込み（TT）プリントにルビ理解しているかどうか巡回して確認。（科学基礎）常勤理科教諭×2 ・クラスを2つに分けた。プリントにはルビを振る（器具の名称など）。計算問題は易しくした。実験を一般クラスより多く行った。
科学と人間生活	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書の内容を補足するプリントを使い、基礎的な事項を確認しながら学習する。 ・実験や実習をした時のプリントなどは提出する。プリントや板書にルビを振る。 ・サポーターが生徒の隣に座り、生徒が分からないところを説明する。また教材を英語等に翻訳する。担当1：常勤、教諭、教科（理科）担当2（TT）：常勤、教諭、教科（理科）担当3：サポーター、一年の途中から参加。
物理基礎	<ul style="list-style-type: none"> ・入り込み（TT）日本語の読めない生徒を巡回しつつサポートしていた。常勤理科教諭×2
生物基礎	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントにはルビを振り、説明は易しい日本語を使う。また日本語で説明したことを母語に直させ、母語で説明できるかを確認した。 ・自作のプリント、小テスト、定期試験はひらがなルビを付けた。生物基礎の内容を当時のPC教室で母語に翻訳する検索サイトを紹介した。（脳内の母語での理解に配慮した）PC教室でノーベル賞や生物に関する内容の調べ学習と互いに発表する機会を設けた。（ただし、発表をさけて欠席する生徒がいたので、配慮と工夫が足りなかった）定期試験は教科書問題から出題する基本範囲と自習用問題集から出題する応用範囲に分けて高

	レベルも対応した。通常クラスと試験範囲を変えないことで、選択「生物」を受講した場合の進度にも配慮した。
地学基礎	・ルビつきプリントを用意し、教科書と同じような図版を多くした。まだ、映像や写真、実物（石など）に利用した。実験も行い。時に英語で補足説明をした。

英語	
授業の中で（英語で）日本文化の紹介をする。漢字圏、非漢字圏の生徒それぞれに難しさがある。	
コミュ英語	・1クラス展開。一般の生徒と同じ内容を心がけたが、中国の生徒にとって英語がむずかしかった。一方、非漢字圏の生徒は単語の日本語訳がわからなかった。英語が得意という生徒もスペルや過去形などできていないこともあった。ルビをふり、日本文化の紹介もした。

保健	
スマホを利用して翻訳、画像を利用する、生活に必要な内容をする、テスト問題の工夫。	
<p>・2クラス展開。中国の生徒は概ね教科書の内容が理解できた。非漢字圏の生徒は理解できないので、次のような工夫をした。</p> <p>ア：教科書の内容を、単純な日本語の箇条書きにまとめたプリントを配布し、スマートフォンを使って自分で翻訳させたり、教師がグーグル翻訳を使って、音声を聞かせたりした。</p> <p>イ：教師が翻訳する場合は、日本語の文の側に自分のわかる言葉で翻訳のメモを取らせた。</p> <p>また、画像を見せるなど理解補助の工夫をした。テストについては、①一般生徒と同じ問題を入れる工夫をした。（学校全体でそのような申し合わせになっている。）②すべてルビをふった。③日本語で書かせるのは難しいので、選択問題を多くした。書かせる問題は、最初は10点以内、学期が進むにしたがって少し増やした。④中国籍の生徒はそこそこ（40-60点）とれるが、非漢字圏の生徒はそれでも点がとれなかった。（一桁～30点程度）</p> <p>・1時間目は教科書を読んで、わからない言葉を抜き出してもらい、その言葉の意味を教えた。（日本語の学習）次の時間に、教科書の内容を解説した。（元クラスの半分程度しか授業が進まなかった。）（保健）</p> <p>・教科書の知識よりも、全体として生きていく上で必要な内容を扱った（例：病院では何科に行くか）</p> <p>・プリントにルビをふる。ゆっくりとした言葉で説明する。特に1学期では学習内容より日本語の説明を中心に指導した。（1年）</p>	

家庭科	
絵・写真・実物を利用、テストの工夫	
家庭基礎	・絵、写真、動作を利用し、あるいは実物を見せて、内容を伝えた。内容は一般クラスと同じ。テスト前に補習を行った。試験は一般クラスの内容の一部を出し、選択肢を選びやすくした。(家庭基礎1年)

4. 単位認定されないが日本語学習の支援等を行っている課程数とその内容

単位認定されないが日本語学習の支援等を行っている課程は、在県枠校 11 課程のうち 10 課程 (91%)、一般枠校は 9 課程のうち 5 課程 (56%) である。在県枠校では、ほとんどの高校において日本語の放課後補習が定期的に行われている。支援内容を表 3-13、表 3-14 に示す。日本語学習を中心に据える場合が多いが、日本語学習ではなく生徒の母語でサポートしながら教科学習を行う高校 (C)、定期試験対策、大学入試等に向けた進路サポート等も行われている (G・O・S)。また、日本語学習では、日本語能力試験 (JLPT) の対策をする高校も多く、直前対策として模擬テストを実施する場合もある。

表 3-13 在県枠校 11 課程中 10 校における単位認定されない日本語学習支援

課程：全日制＝全、定時制＝定、通信制＝通

学年制か単位制かの別：単位制のみ「単」と記入、学科：普通科＝普、総合学科＝総

高校	内容	回答に記述されたこと (原文のまま)
A 全普	放課後補習 JLPT	放課後に日本語能力技能検定 (JLPT) の合格に向けて週 1~2 回程度勉強をする。
C 全単普	放課後補習 教科学習	水曜日に放課後補習を行っていたが、教科学習中心で、日本語学習ではない。 ただ、中国出身の留学生にサポーターとして来てもらい、先生の教える内容を通訳してもらいながら実施していた。
D 全普	放課後補習 日本語学習 JLPT	多文化教室 (放課後補習教室)：≪火曜日≫特に 1 年次は全員が日本語補習に取り組む体制を取っている。日本語支援員 2 名と国語科の教師とで 3 クラス展開。クラス I (初級後半~) クラス II (中級) クラス III (中上級) ≪随時≫日本語能力試験前の補習：模擬テスト「聴解」「読解」
E 全総	放課後補習 日本語学習 JLPT	ME-net でサポーターの登録をしている日本語教師が概ね週 1~2 回、放課後に日本語の文法、日本語能力試験受験に向けた指導をしている。
F 全単普	放課後補習 日本語学習	毎週月曜の放課後に日本語補習を実施した。
G	放課後補習	1 年次、2 年次：放課後補習を 1 週間に 2 回実施 (日本語・日本

全普	日本語学習 JLPT 進路支援	語能力試験対策・教科支援) 夏季休暇中の日本語補習、3年次：放課後進路支援を1週間に2回実施(志望理由書、面接練習等)
H 全単総	放課後補習 日本語学習 教科学習	放課後学習サポート(2020年度の日本語指導員配置に伴い週4回程度実施。 日本語の指導のほか、授業サポートなど。多文化教育コーディネーターも定期的に参加。
I 全単普	放課後補習 日本語 JLPT 教科学習	週に1回程度、放課後に日本語指導、日本語能力試験対策指導、教科学習の補習を行っている。夏期講習期間に日本語の講座を開講している。
J 全単普	放課後補習 JLPT	・放課後補習(週1~2回)各1時間 ・年2~4回の日本語能力試験模擬テストN1~N3
K 定単普	授業の前後の時間、日本語学習	トライアルタイム(午前と午後の入れ替えの時間)を利用して、サポーターや学習支援員に来校してもらい、個々人に必要な日本語学習支援を行う。

表3-14 一般枠校9校中5校における単位認定されない日本語学習支援

高校	内容	回答に記述されたこと(原文のまま)
N 全普	放課後補習	学校行事や部活動の時間と調整をして放課後や夏季休暇中に時間を設定して実施。(放課後補習)
O 全単普	大学入試サポート	大学入試に向けて志望理由書等の日本語添削・指導を中心に放課後補習を行った。
Q 定	授業前の時間、LPT、定期試験対策	・週に1~2回、授業前に日本語補習 ・JLPTに向けての模擬テスト ・定期試験対策
R 定	定期試験対策、JLPT	定期試験対策、年2~4回の日本語能力試験模擬テストN1~N3
S 定	大学入試サポート	指定校推薦で大学進学を希望する生徒1人に対して、4年次の際に放課後に作文指導や面接指導を行った。

学校設定科目での日本語学習、個別対応授業の中での生徒の日本語力に配慮しながら日本語使用に導く教科指導・日本語指導、授業前や放課後の単位にならない補習等、様々な形によるサポート体制とその内容を見てきた。次では、視点を変えて、母語学習のための学校設定科目、単位認定されない母語学習の支援について見ていきたい。

5. 母語学習のための学校設定科目や、単位認定はされない母語学習の支援

母語学習のための学校設定科目がある高校は、20 課程中 2 課程である。H 校（在県枠・全日制・総合科）には、「英語発展」「中国語母語」「ポルトガル語母語」が、T 校（一般枠・定時制）には「中国語母語」が、母語学習のための学校設定科目として置かれている。H 校と T 校における母語学習支援についてまとめたものが表 3-15 である。2020 年度には、H 校の 3 つの科目は閉講³⁴であった。

表 3-15

高校	科目名	単位数	担当教員・支援員等	科目の内容や特徴、展開上の工夫
H 全単 合	英語発展	2	教諭（英語）	「2020 年度は閉講」と記述あり
	中国語母語	2	非常勤講師	
	ポルトガル語母語	2	非常勤講師	
T 定	中国語母語	2	中国語ネイティブの特別非常勤講師、母語支援担当	中国につながる生徒対象テキストは自主プリント使用

単位認定がされない母語学習の支援を行っている高校は J 校と Q 校の 1 校 2 課程³⁵である。J 校・Q 校の回答には「大学入試に向けて、（中国語母語の生徒に）センター中国語問題を模擬テストした。（放課後に年 2 回）。続けて勉強したい子どもに過去問をさせてチェックした。」という記述がある。こういった内容も母語学習の支援といえるだろう。外国につながる高校生の場合は、留学とは少し違う形で、つながる国の大学に進学することや、仕事で日本とつながる国を行き来することもあるだろう。高校生に対する母語学習支援は、当該生徒の現在の母語状況によって異なる点はあるにせよ、変わらないことは、日本語学習も母語学習も、高校時代と高校卒業後のライフコースやキャリアデザインの文脈で考えなければならないということであろう。言語レベルに関係なく、対象言語で扱う内容は、高校生が知的興味を持つ内容でなければならないし、キャリア支援としての母語学習という視点も必要になるのではないだろうか。

³⁴ 閉講理由は、選択履修する生徒がゼロであったのではないかと考えられる。

³⁵ J 校と Q 校は、全日制と定時制が 1 校となっている 1 校制の高校であるため、1 校 2 課程と記述する。

第4章 日本語指導が必要な生徒の進路及び学籍の状況

1. 進路及び在籍状況の総括表

本調査が把握した日本語指導が必要な生徒 201 名について、2021 年 3 月に卒業した者についてはその進路を、卒業しない者についてはその状況を確認した（表 4-1）。

定時制課程の場合、修業年限の基本は 4 年であるが、希望すれば 0 時限³⁶や他課程等の単位を履修して 3 年で卒業できる制度³⁷を持つ定時制もあるため、80 名中 21 名は前年度（2020 年 3 月）に卒業していた。これらの生徒については、「前年度卒業」と区分した上で、2020 年 3 月の進路を右に付した。

表 4-1 日本語指導が必要な生徒の 2021 年 3 月末現在の進路及び在籍状況

		全体	在県枠	一般枠	全日制	定時制 通信制	
入学者数		201	125	76	123	78	
進学	大学	44	37	7	42	2	1
	専門学校	34	24	10	26	8	4
	職業訓練校等	3	3	0	2	1	0
就職	正規	20	14	6	13	7	0
	非正規	0	0	0	0	0	0
一時的な仕事に就いた者		7	4	3	4	3	0
その他（不明、進学準備、 外国の大学への進学等）		28	23	5	23	5	14
転出（国内の他の学校へ）		2	1	1	1	1	計 19
滞 留		8	3	5	2	6	
中途退学		36	16	20	10	26	
前年度卒業 （定時制を3年で卒業した者）		19	0	19		19	
中途退学率		17.9%	12.8%	26.3%	8.1%	33.3%	

³⁶ 全員が登校する 1 限より前の時間帯に設定される時限。日本語指導が必要な生徒が多い定時制の中には、0 時限に日本語を学習するための授業を設定し、履修を勧めている高校もある。

³⁷ 三年で修了できるところから、三修制などと呼ばれている。

2. 単年度中退率の比較

表4-1の中退率(中退率)については、全日制については3年間、定時制・通信制については4年間での数値であることに留意する必要がある。文部科学省が発表している中退率は、その年度に中退した者の数をその年度の在籍数で除した単年度の数値である。したがって、今回調査の中退率を文部科学省の数値と比較するためには、全日制は1/3、定時制・通信制は1/4にする必要がある。その作業を行った上で、比較のために作成したのが表4-2である³⁸。

全国のデータは、文部科学省の調査が平成30(2018)年度が最新となっているため、単純には比較できないが、日本語指導が必要な高校生についてみると、神奈川県は全日制高校の中退率は、全国と比して大幅に低いことが確認される。昨年度は4.8%であったので、ここからも大きく下がっている。要因は不明であるが、引き続き、経過を見ていく必要があるだろう。定時制については昨年度の9.4%から1.1%減少し、神奈川県は定時制全体の中退率を下回る傾向は変わっていない。

表4-2 神奈川県及び全国の単年度での中途退学率

日本語指導が必要な生徒	神奈川県立高校 全日制 (本調査)	2.7%
	神奈川県立高校 定時制・通信制 (本調査)	8.3%
	全国の高校 (文科省調査 2018)	9.6%
高校生全体	神奈川県公立高校 全日制 (県調査 2018~2020 平均)	1.0%
	神奈川県公立高校 定時制 (県調査 2017~2020 平均)	10.1%
	全国の高校 (文科省調査 2018)	1.3%

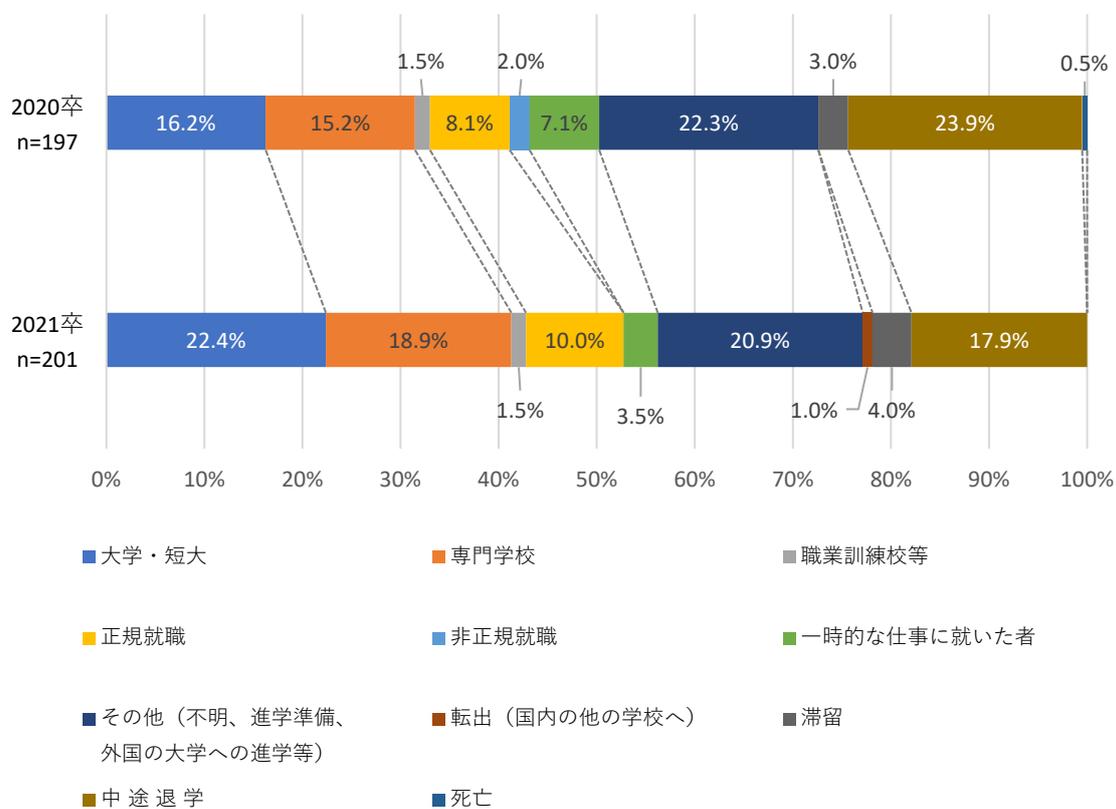
文科省調査 2018: 「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査 (平成30年度) より
 県調査: 令和2年度神奈川県児童・生徒の問題行動・不登校等調査 調査結果の概要2 (公立学校分)
 p.31 より算出

³⁸ 本調査では、定時制と通信制を合わせて集計している。これは、本調査で対象とした通信制への進学者が中学卒業後に平日講座なども受講しながら3~4年で卒業することを目指して入学する層であるためである。

3. 進路・在籍状況の割合と前年度との比較

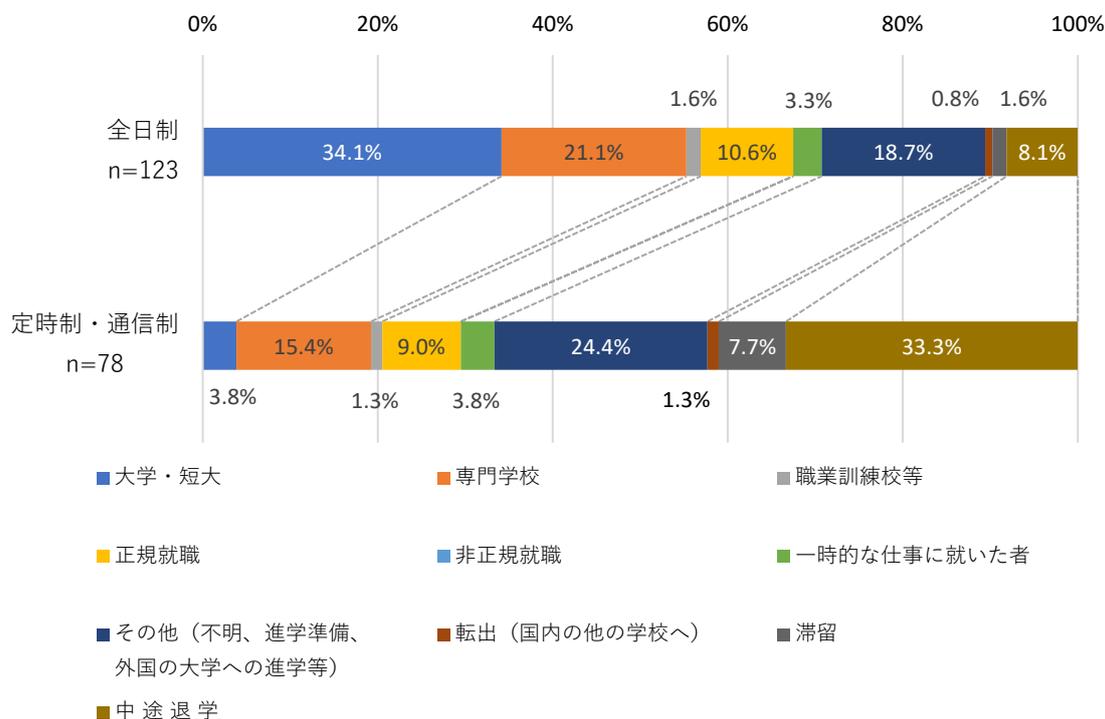
表4-1をもとに、「前年度卒業」として別枠で集計した19名の進路先を加えて、2020年3月時点の進路で集計し、201人全員の進路・在籍状況の割合をグラフにして、昨年度と比較したのが(図4-1)である。前回調査に比べ、大学・短大の進学率及び専門学校の進学率や正規就職の割合が上昇し、中途退学が減少したことが確認できる。生徒自身の学力や意識、高等学校による支援、コロナによる就労環境の変化、受け入れる上級学校側の姿勢の変化などの様々な要素のうち、何がこうした変化を生んだ主要因なのかは、現時点では明らかではない。今後の推移を見守っていきたい。

図4-1 日本語指導が必要な生徒の進路・在籍状況(年次比較)



さらに、全日制と定時制・通信制の課程別に、進路・在籍状況のデータを比較したグラフを作成した(図4-2)。進路先の課程による違いが示されている。

図 4-2 日本語指導が必要な生徒の進路・在籍状況 (課程別比較)



4. 卒業者の進路先比率と神奈川県全体との比較

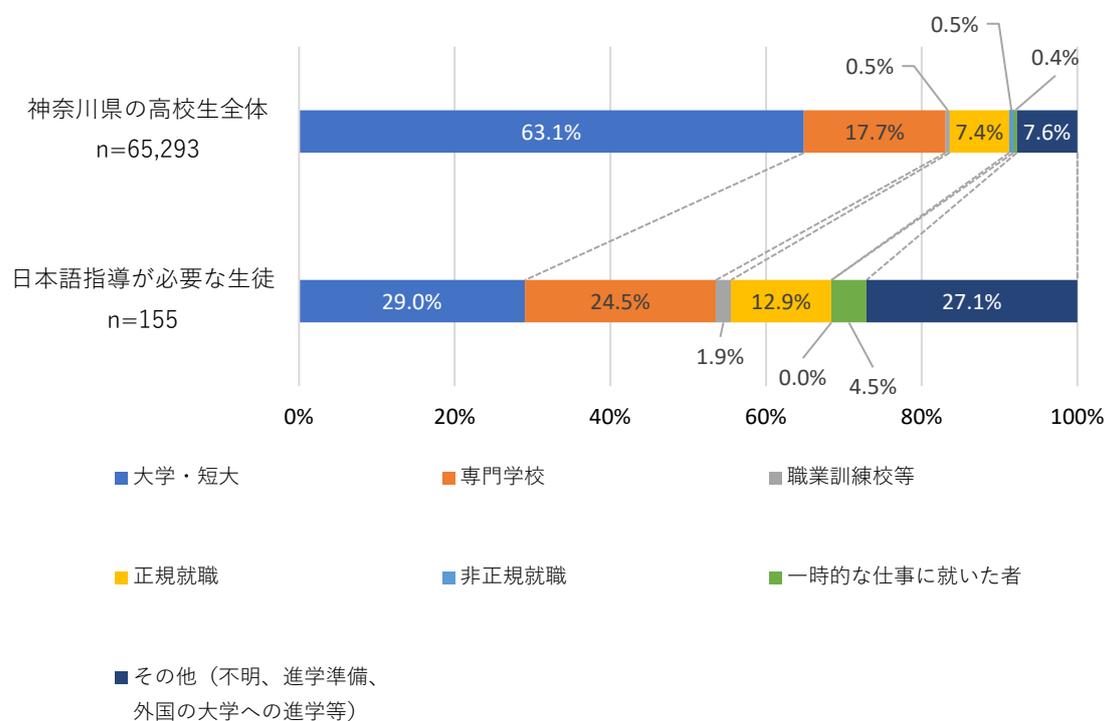
次に、卒業した者の進路先について詳しく見てみたい。

中退者や滞留している者を除き、前年度卒業も含めて高校を卒業した者に絞って、その進路先の割合を算出し、令和2年度学校基本調査の「高等学校(全日制・定時制)卒業後の状況」の神奈川県データと比較³⁹した(図4-3)。

図4-1で見たように、昨年度と比較して、日本語指導が必要な生徒の大学・短大の進学率は上昇しているものの、神奈川県の高校生全体と比較すれば、半数にも満たない。また、就職においても、「一時的な仕事」の比率が一般に比べて高い傾向にある。さらに、日本語指導が必要な生徒については、進路に占める「その他」の比率が高い。「その他」には様々なケースが含まれると考えられるが、その詳細は不明である。来年度調査においては、具体的な内容について、精査できるよう調査項目を見直す予定である。

³⁹ 本調査の155名には若干の通信制の生徒が含まれるが、神奈川県全体のデータは学校基本調査によるため全日制・定時制のみのデータである。多様な学習者を前提とする通信制について学校基本調査では卒業時の進路は示されないが、本調査で対象とした通信制への進学者は、中学卒業後に平日講座なども受講しながら3-4年で卒業することを目指して入学する層であり、本調査では定時制進学者と同様に扱った。

図 4-3 神奈川県全体と日本語指導が必要な生徒の高校卒業時進路状況



5. 大学進学者の入試方法

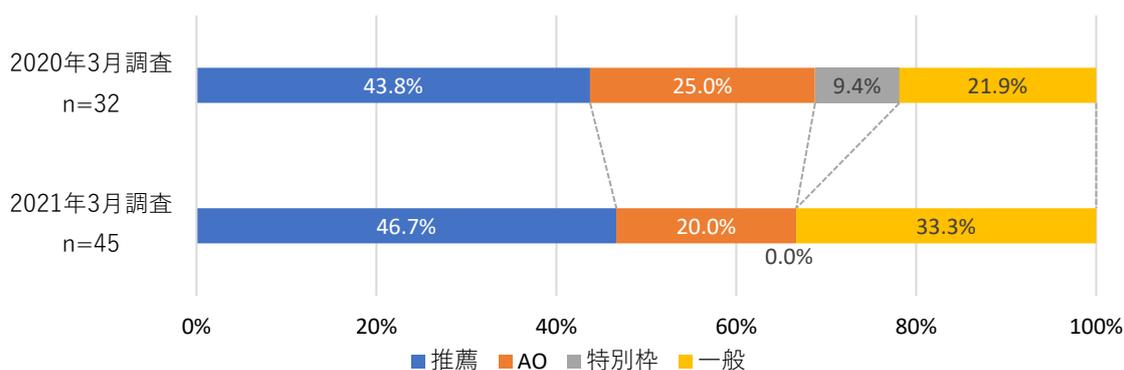
調査では、大学・短大進学者について入試方法を尋ねている。それについてまとめたのが、表 4-3 である。推薦が高い割合を占めている。

表 4-3 大学・短大進学者の受験方法

大学入試 高校受検	大学入試			
	推薦	AO	特別枠	一般
在県外国人等特別募集枠	19	6	0	12
一般募集枠	2	3	0	3
計	21	9	0	15

大学入試方法について、その割合を昨年度と比較したのが図4-4である。推薦とAOが合わせて3分の2程度を占める状況に大きな変化はないが、若干AOが減り推薦が増加している。一方、特別枠受験⁴⁰が2021年末ではおらず、一般入試が3分の1を占めた。

図4-4 大学・短大進学者の入試方法



6. 就職者の就職先決定方法

本調査では、正規雇用の就職の場合について、「公務員」「一般就職」「自営」「自己開拓」の選択肢を設け、回答を得ている。それをまとめたのが、表4-4である。ここでいう「一般就職」とは、高校がハローワークから業務を委託され、求人票を生徒に公開し、就職活動をサポートするルートによるものを指す。求人票の閲覧は7月から、選考は9月16日から、10月末までは一人一社しか応募できないなどのルールがある。高校は、小論文や面接などの就職試験に向けた指導を行い、就職先についてもそれまでの指導経験を踏まえて、正規雇用を優先して紹介したり、実績関係を踏まえて雇用先の情報を伝えたりといった指導を行っている。「自営」は、保護者等が経営する事業所で働く場合を指し、「自己開拓」とは高校を介してではなく、知人の紹介であったり、アルバイト先にそのまま雇用されたりといった場合を指す⁴¹。

表4-4 就職（正規）の内訳

大学入試	公務員	一般就職	自営	自己開拓
高校受検				
在県外国人等特別募集枠	0	12	1	1
一般募集枠	0	5	0	1
計	0	17	2	2

⁴⁰ 日本在住の外国人生徒に対して入試に特別枠を設けている大学がある。宇都宮大学国際学部外国人生徒選抜、東洋大学外国にルーツを持つ生徒対象入学試験など。

⁴¹ 自分で就職先を見つけてきたケースでも、雇用条件などを確認して本人の利益を守れるよう、学校側から相手事業所に求人票を出してもらい、一般就職の枠組みでの就職となるよう働きかける場合もある。

第5章 中退の理由・背景についての分析

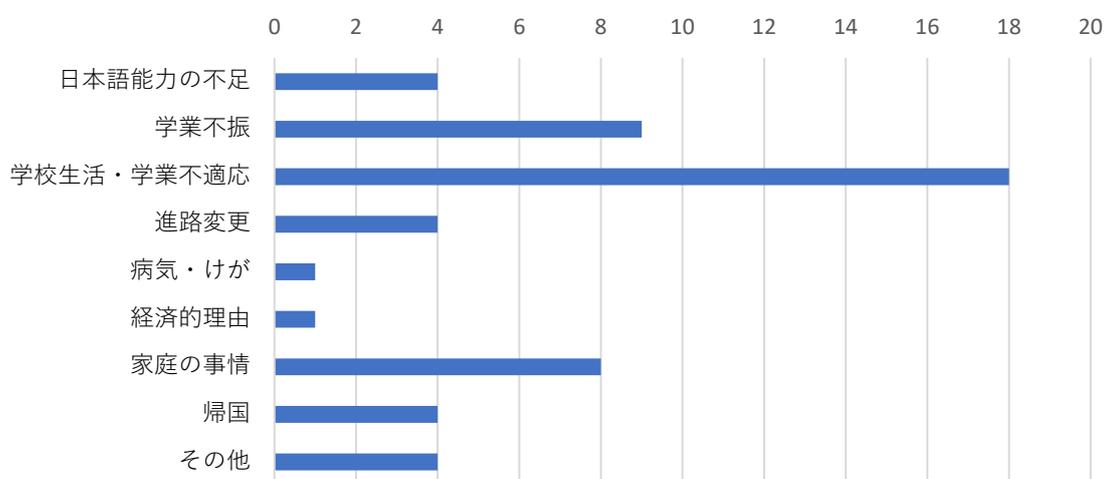
図5-1でみたように、今回の調査対象者201人のうち、36人、入学者に占める割合では17.9%が、高校を中退していた。ここでは、36人の中退の理由・背景、中退時期について分析する。アンケート調査では、前回調査と同様、生徒一人ひとりについて中退に至った「背景及び理由」に関する選択肢を用意して、複数回答可で回答してもらった後、中退にいたる「詳しい状況」を記述式で回答してもらっている。だが、今回調査では回答状況に、昨年と比べて以下の傾向が見られた。

前回は、中退の詳細についての初めての調査であったため、多くの高校が非常に詳細に中退に至る過程や要因について記入していた。それに対し、2度目の調査であった今回は、簡潔な記載が多くなった。また、「詳しい状況」については、1校6人分について「記入しない」とした学校があった。このため、昨年度のような詳細な分析にはいたらないこととお断りしておきたい。

1. 選択式の回答にみる中退の背景及び理由

「背景及び理由」について用意した選択肢には、文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の「中退事由」の項目を参考に、外国にルーツを持つことから想定される「帰国」や、「日本語能力の不足」などの項目を付加したリストを用意した。複数の要因が重複する可能性が高いと考え、複数回答可とした。中退者36人について、その理由・背景を集計した結果が、図6-1である。多かったのは、①「学校生活・学業不適応」18人、②「学業不振」9人、③「家庭の事情」8人であった。「日本語能力の不足」は4人とどまっている。中退の要因を、単に「日本語能力」の面だけで捉えることは適切ではないと考えられる。

図5-1 中途退学に至った背景及び理由（複数回答）



2. 中途退学者の母語

今回の調査では、調査対象者の母語を確認し、中退者についてもその国籍を記入してもらっている。日本語学習においては、漢字という複雑な表意文字へのなじみの無さがひとつの障壁となることが考えられる。国籍別の詳細なデータの分析は、個人情報保護の観点から行わないが、漢字になじみのある東アジア圏か否かで中退率に差があるかを分析した。結果は、表5-1である。

東アジア圏の方が中退率は3.3%低かった。この差が、漢字に由来するものであるのか、教育についての母国の文化など他の要因の影響があるかなどは明らかではない。また、この差をどの程度のものであるのかについても議論のあるところであると考えられる。母語別の分析に基づく考察は、今後も継続してデータを蓄積する中で行われることが適切であろう。

表5-1 中途退学者の出身地域

出身地域	入学者数	中退者数	中退率
東アジア圏	93	15	16.1%
その他地域	108	21	19.4%

3. 中退する時期

「詳しい状況」には、中退した時期についても記載を求めた。その結果をまとめたのが、表5-2である。在県枠と一般枠、全日制課程と定時制課程でそれぞれ集計した。

表5-2 中途退学する学年

	1年目	2年目	3年目	4年目	計
在県枠	8	3	2	3	16
一般枠	4	9	4	3	20
全日制	7	2	1		10
定時制・通信制	5	10	5	6	26
学年別計	12	12	6	6	36

前回の調査結果とは異なり、全日制や在県枠では1年目の退学が多く、定時制・通信制では2年目の退学が多い傾向にある。全日制は、前回調査と比べて、中途退学が大きく減少しており、そのことと2年次での中途退学のリスクが下がっていることに何らかの関係があるかどうかは不明である。

4. 中退にいたる「詳しい状況」の記述内容

前述のとおり、「詳しい状況」の無記入が6人分あり、ここでの対象は30人分である。

表5-3は、記入内容について、整理した表である。記述が非常に詳細なものもあり、個人情報保護のため、記入内容の一部を分析者が削除した。複数の背景や理由が考えられる回答も少なくないが、ここでは、分析者が主要な要因と解釈した項目で分類を試みている。また、「遅刻・早退が増えた」「欠席が多くなった」「不登校」という現象面の背景にある理由が記載されていない場合は、「理由不明」に分類している。なお、No.24, No.25は中退の契機として進級不可や卒業不可が挙げられているが、他の事例でも記載されていなくても進級・卒業不可が契機となることは多いと考えられるため、理由というより経過としてとらえ、「理由不明」に分類している。

なお、表中に記載したとおり、うち3人（No.10, No.17, No.22）については、退学後、復学している。うち2人は現在も在学中、1人は2回目についても退学している。

表5-3 中退に至る詳しい状況

家族関係に起因する不調が主因と思われる回答		課程
1	2年次生のときに親との関係がよくない時期があり、同時期に欠席が増えて進級ができなくなった。休学を経て退学した。	全日
2	入学当初はいたって真面目で、熱心に学業に取り組んでいたものの、家庭の事情が複雑で、なかなか集中できなくなってきた。学校内の友人とトラブルが生じたことと、家庭と学校以外に居場所を見つけたことで、次第に学校から遠ざかっていった。	定時
3	入学当初から、来たり来なかつたりが続いていた。家庭が複雑で、支援者とながっていたものの、学校に来るのが大変になってきた。また、学校内の友人とトラブルが生じて、学校に来づらくなってしまった。	定時
4	来日3年6カ月で入学。欠席が多く、不登校となった。家族関係に問題を抱えていた。	定時
家庭事情による帰国		
5	学校生活、学業、すべてにおいて積極的に取り組み、他の生徒をまとめる存	全日

	在だったが、家庭の都合により帰国することになり退学。	
6	家族の健康的な事情で、帰国せざるを得なかったため。	全日
7	家庭の経済的な事情で、帰国せざるを得なかったため。	全日
進路変更		
8	1年次はいたって真面目に過ごしていたが、兄弟が進学する・しないともめ、その際に本人も学業よりも就労を希望し退学。	定時
9	入学して1か月程度してから、家庭の事情で3年間登校できず、4年になった際に復学を希望。進路について相談に乗っている際に母国での高校卒業資格があることが判明。本人の希望もあり、進路変更に伴う退学となった。	定時
10	本人が母国での進学を希望し、日本語での学習に意味を見出せず退学したものの、コロナ禍により帰国困難となり、日本で学ばざるを得なくなり再入学。現在4年次に在籍。(復学)	定時
自信のなさやおとなしい性格		
11	高校入学直前の1月に来日、母親は日本人だが、本人は日本にはほとんど来たことがなかった。外国につながるのがある他の生徒とは良好な関係だったが、消極的な性格のため自信が持てず登校できなくなった。担任を中心に保護者・本人と面談を重ねたが本人の自信回復にはつながらず、1年次末に進路変更のため退学した。その後は通信制高校への入学を検討していたが、年度末の時点では具体的なことは未定であった。	全日
12	学力面では問題ないが、自分自身と日本語能力に自信が持てない、学校で友達ができないと悩んでいた。1歳違いの活発な弟は、日本の中学校に通い、在県枠の定時制高校に入学・卒業した。家庭でも孤立感があったようです。携帯電話のゲームに熱中しすぎ、生活時間が乱れ、多額のお金を使った。アルバイトも休みがちになった。このような生活から抜け出そうと、ゲームから距離を置き、新しい仕事を探して生活を見直すことになり、フォークリフトの免許を取り、新しいアルバイトを始めた。3年次の11月から休学し、4年次末に退学願を提出した。	定時
13	来日4年8カ月で入学。普段から日本語を話さない。おとなしい性格。入学して2年目に留年して1年2回目に退学。	定時
日本語力の不足		
14	小学校終わり頃または中学開始の頃に来日した。中学では国際学級にも入っていたが、日本語力が伸びず、友人もあまりいなかったとの情報があった。高校入学時は日本語でコミュニケーションを取ることは大変難しい状況であった。日本語力が不足し、それが高校での学習にも大きな困難を与え、学業不振に陥った。	全日

15	日本語がほとんど分からないまま入学し、それでも卒業できるよう頑張っていたが、学年が上がり、個別対応授業が減ってきたことと、本人の修学意欲が下がってきたためか、単位取得が難しくなり、卒業ができなくなり、4年次で退学。	定時
学業不振		
16	卒業するために、4年次まで頑張ってきたが、4年でギリギリ単位取得が厳しくなり、本人が働いていることもあり、4年で退学。	定時
17	来日2年2カ月で入学。欠席が多く、単位が修得できずに、一度退学した。その後復学。2年目で退学。その後、復学し3年在学中。(復学)	定時
日本語学習への意欲の喪失		
18	来日2年6カ月で入学。遅刻が多く、日本語への学習意欲を失った。アルバイトはまじめにやっていた。アルバイト先でも認められていた。	定時
本人の病気		
19	入学時、ひらがなも十分には習得していない状況で会話もほぼ英語に頼っていた。入学時の聴き取りではシャイなので友達作りが難しいと話している。入学後体調不良で休みがちのため、担任は病院に行くことを勧めた。5月によく病院に行き、肺炎と診断されて入院。退院後も体調が思わしくなく、検査の結果、長期療養が必要な病気が判明し、母国で治療するため保護者の意向により退学した。	全日
中学からの不登校傾向		
20	生徒は日本生まれ。中学校では不登校傾向が強く、学校生活に慣れることを目的として「日本語」に登録した。 2017年度入学当初は、「日本語」の学習教室で、同じ教会に通っている、母語を同じくする生徒に自分から声をかける様子も見られたが、1年目の途中より、徐々に学校から足が遠のいた。	通信
アルバイト・学校外の人間関係		
21	コロナ禍の影響で休業中にアルバイト中心の生活となる。アルバイトで知り合った中国人留学生(大学生)と親しくなり、その友人宅に外泊することが多くなる。学校では次第に良好な友人関係を保つことができなくなり、不登校となる。退学後はアルバイトをしている。	全日
素行不良		
22	来日年不明。入学直後、登校しなくなった。登校しても、授業中に教員につっかかってきたり、妨害したりした。 アルバイトで大工の仕事をしていた。一度退学。復学したが、中国人の先輩と喧嘩してトラブルになった。その後も不登校が続き、退学した。入学して	定時

	2年目～留年して1年2回目で退学。(復学→退学)	
怠学		
23	来日8カ月で入学。登校しても授業をきちんと受けない。やる気が見られなかった。	定時
理由不明		
24	日本生まれ。入学して2年目に退学。留年し2度目の1年。	定時
25	欠席数が多くなり3年間での卒業ができなくなったため中途退学した。その後の進路は就職を希望していた。	全日
26	来日2年で入学。不登校になった。1年目1月に退学。	定時
27	来日3年10カ月で入学。不登校となった。3月退学。	定時
28	来日11カ月で入学。不登校となった。3月退学。	定時
29	入学当初より遅刻・欠席が目立っていた。(理由は不明)	全日
30	来日4年6カ月で入学。2年目の12月退学。	定時

前回調査の分析でも明らかになったとおり、中退の背景には複数の要因がある。多文化家族が置かれている状況(母国との往復、家族内の関係の複雑さ、経済状況など)もあれば、母国での進学を目指すなど多文化的な背景に起因する進路変更もある。そうした中で、日本語力の不足が学業不振をもたらしたり、本人の自信のなさやおとなしい性格と相まって学校への不適應につながったりすることもあるとみられる。また、学校外でのアルバイトや人間関係が優先され、学校に来なくなるケースもある。外国につながりのある生徒を取り巻く様々な困難を意識しながら、日本語支援だけでなく、居場所支援やキャリア支援などに丁寧に取り組む必要があると考えられる。前回調査の結果と比べた中退率の低下は、こうした支援が功奏したものである可能性もあり、中退の背景や理由も含め、今後の推移を見守りたい。

第6章 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現に向けて支援する上で、特に難しい課題だと感じること

1. 選択式による「卒業及び進路実現に向けて支援する上で特に難しい課題」

調査では、複数回答可で日本語指導が必要な生徒の「卒業及び進路実現に向けて支援する上で特に難しい課題」を選択してもらった。その集計結果が以下の図6-1である。

図6-1 日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現に向けて支援する上で、特に難しい課題だと感じること（複数回答可）



多くの課程が複数の項目を選択しており、選択された課題の合計は108に上った。このことから、課題の内容が複合的であることがうかがえる。今年の調査で半数に当たる10課程以上が選択した項目は、「日本語の力が伸びない」「進路に関して本人及び保護者が持っている情報が少ない」「経済的に困難がある」「学力が伸びない」の4項目であった。前年の調査では、同じく10課程以上が選択していたのは、「日本語の力が伸びない」「進路に関して本人及び家族が持っている情報が少ない」「経済的に困難がある」「家族関係に困難がある」「遅刻・欠席が多い」であり、一部の項目の入れ替わりがあるものの全体として共通の傾向がみられる。

2. 自由記述にみる「卒業及び進路実現に向けて支援する上で特に難しい課題」

アンケートでは、上記の選択肢の下に自由記述欄を設け、13課程から記入があった。その内容について「家庭の事情に関する課題」、「学習へのモチベーションに関する課題」、「学校側の課題」、「制度的な課題」の4つに分け、記述内容を整理して抜粋したものを掲載する。

(1) 家庭の事情に関する課題

8 課程が生徒の家庭環境に関する課題について記入している。生徒の来日が本人の意思ではないことが学習へのモチベーションを下げていることや、家族関係、経済的な困難が学習以外の面での精神面に関係している。また、進路について保護者の知識が不足していることで教員、保護者、生徒本人の意見が一致せず進路の検討が難しい状況に陥ってしまう、などの記述もあった。

- 親の日本人との再婚など家庭環境に問題がある場合が多く、入学のきっかけが留学生とはちがいが勉強を望んで日本に来た生徒ではないので、心のケアや個々の相談が3年間常に必要だと感じる。
- 親も本人も有名大学にこだわる。特に親がこだわるケースが多い。難易度と本人の実力について現実的に理解して臨むことができていない。
- 進路について、生徒本人と保護者が（特に学校選択や学費負担について）どの程度理解し合っているのか、把握が難しいケースがある。
- 母親一人の生活保護家庭であり、学力的にも経済的にも困難な状況での進学だった。保護者も日本の学校事情や進学に関する情報が少なく、生徒の学力を実力以上に評価し、上級学校への進学を前提に考え、幅広い進路に対する検討がなされなかったと思われる。

(2) 学習へのモチベーションに関する問題

日本人生徒とのコミュニケーション不足に課題を感じているという記入が複数あり、日本語の習得や出席へのモチベーションに悪影響を及ぼしているという記述があった。

- 人間関係においては、日本人となかなか仲良くなれない。結果、日本での生活情報が入りにくい。
- 日本人の友人ができにくいため、クラス内でいつも一緒にいる相手が学校を休むと、もういっばうも学校を休んでしまい、欠席が多くなる。
- 日本語に自信がないので、就職イベントやオープンキャンパスへの参加等、進路に向けて行動する勇気がなかった。
- 保護者からの声かけとサポートを受けられず、意欲などドンドン失う生徒が結局ドロップアウトする。

(3) 学校側の課題

上記「家庭の事情に関する課題」で進路について保護者がもっている情報が少ないという課題について取り上げたが、教員も日本語指導が必要な生徒の進路について情報を持ち

合わせていない、という点について書かれている。また、日本語および教科指導についても学校としてカリキュラムが整っていないことにも触れられている。

- 学校、教員個人、進学先または就職先に在県外国人の進学や就職についての経験や知識が乏しく、手探りの状態で行っているため、対応が後手に回ることがある。
- 日本人を対象としたキャリア情報の提供はできているが、外国につながるのある生徒に対しての情報提供は出来ていないことに加え、この年次に関しては学校としての組織的なキャリア教育が十分になされていなかった。
- 学校として日本語の3年間の体系的なカリキュラムを作りたいと考えているがまだ出来ていないため、年度ごとに担当者個人が試行錯誤で授業を実施している状況である。そのため、生徒の日本語を学ぶ動機付けが弱くなってしまっていると感じる。
- 取り出し国語で、進路を見据えた実用文の理解や書類記入のための基本的な漢字の獲得、志望理由など簡単な文章表現力などを3年間かけて修得するための指導計画が求められていると感じた。

(4) 制度的な課題

制度的な課題として、生徒の在留資格に関する課題について3課程から記述があった。日本語の力だけでなく、在留資格が進学や就職の際の壁となっている、また、在留資格が卒業へ向かうモチベーションに関係しているという記述が見られた。

- 日本語力、学力の面でも職を得るのは難しい状況である。また、家族滞在という在留資格のため制限されることがある。
- 在留資格によって奨学金が借りられない場合もあるので、それが支障となることがある。
- 在留資格が安定していると感じている（定住者等）生徒の中には、高校卒業に重い意味を感じていない生徒もいる。

第7章 日本語指導が必要な生徒以外の外国につながる生徒の状況（課題、支援の有無とその内容等）について

調査票の最後の設問として、日本語指導が必要な生徒以外で外国につながる生徒についての自由記述欄を設けた。回答された記述を整理すると、①「家庭の事情および進路に関する課題」、②「学習面での課題および母語学習」、そして、③「学校側の把握の困難さ」の3つの状況に分けられる。①②については、第6章で取り上げた、日本語指導が必要な生徒に関する課題と共通する内容であった。日本語の指導が必要であると見なされていなくとも、様々な課題があることが記述から分かる。それらの課題をより複雑にしているのが、③の教員や多文化教育コーディネーターなどが生徒の課題を把握することが容易ではないという点である。

以下、記述された内容を課題の項目に合わせて抜粋し掲載する。なお、記述の〔 〕内の文字は、文章の理解を助けるために分析者が書き加えたものである。

1. 家庭の事情と進路に関する課題について

家庭の事情に関する記述が多く上がった。経済面の課題についての記述の他、家族関係に課題があるという記述もあり、ヤングケアラー、不登校といった記述も見られた。中途退学の背景にも、家庭の事情に関するものが多いことが分かっているが（第5章参照）、日本語指導が必要でない生徒であっても同様の課題が存在していることが分かる。また、これらは、外国につながる生徒に限らず、貧困状態にある日本人の生徒とも共通する課題でもある。

- 大きな傾向としては、経済的困難を抱えている、人間関係に困難を抱えているといった点が挙げられる。
- 経済的困窮にある世帯、ヤングケアラー、不登校など、学校だけで解決するのが難しいケースも増えている。教育面だけでなく、福祉面での支援が必要である。
- 近隣に工場が多く、外国籍労働者が多い。経済的な困難を抱えている家庭が多く、学校で必要となるお金の支払いの滞りがある。また、保護者の協力を得ることが難しい。

進路に関しては、保護者に関する記述もあった。三者面談の際に、保護者への通訳が必要で、保護者が日本での進路について分かっていないために生徒の状況を理解できないことが挙げられるなど、生徒本人が日本語指導が必要であるかどうかには起因しない課題の指摘もあれば、生徒本人も進路についての情報が不足していることで進路決定がしにくいという記述もあった。いずれにしても、生徒の日本語の力や日本語指導の必要性の有無ではなく、保護者や本人への情報提供が課題であることがわかる。

- 進路が不確定の生徒は、自力で状況を切り開いていく力がついていないと感じる。情報不足や周囲に

ロールモデルとなる人物がないため、職業に対するイメージが貧弱で、将来への展望を持つことが困難であると思われる。

- 在県生徒よりは日本語などの学習歴は長いとはいえ、生活環境や家族関係、友人関係、在留資格の問題等、異文化に暮らす状況下の課題は共通するところが多い。多文化教室につながることで適宜支援や情報が得られ、また居場所として安心感にもつながっているようである。

また、進学の際には奨学金、受験方法、履歴書、志望理由書の書き方といったきめ細かな支援が必要であり、在留資格については、就職の際も外部の支援団体に相談するなど、教員の支援が必要であることが述べられている。これらの課題は、日本語指導が必要かどうかでは支援の必要性を判断することは難しく、外国につながるのがある生徒がもつ特有の状況による。

- 志望理由書の作成、総合型入試については、在県生徒以上の支援を行った。
- 進路指導においても課題を感じている。進路希望が多岐にわたっており、在留資格をはじめ、奨学金、受験方法、履歴書や志願理由書の書き方など、丁寧な対応が必要である。
- 外国籍の生徒は在留資格の問題が常に存在し、在留資格取り消し、在留資格による就職・進学上の制限を受け続けている。

2. 学習面での課題および母語学習について

「漢字」の習得が苦手であることが、学習面での課題につながっているという記述が3課程からあった。日本語がもつ特性が障壁となっており、「非漢字圏出身であったため、漢字は苦手」という記述からは、母国で漢字を使ってこなかった生徒であることがうかがえる。中途退学の割合も非漢字圏の生徒の方が高いことが分かっているが（第5章参照）、中途退学の背景の一つである「学業不振」にもつながる可能性が考えられる。

- 在県生徒で、日本語ができるということで、当初から在県取り出しには一切入らず日本人生徒と同じ授業を受けた生徒がいた（今回の調査には入らず）。しかし、非漢字圏出身であったため、漢字は苦手であった。がんばって大学にAOで入学したが、本来は1年より支援の必要があったと感じる。
- 漢字が極端に苦手であったり、作文が不自然である等何らかの困難さを抱える生徒は多い。授業では、適宜対応しているが、支援が十分とは言えない。
- 漢字などの日本語に不自由であったり、母語を学びたくともその講座がなかったりして思うように学べない場合がある。
- 厳密には日本語指導が必要であるが、諸調査では「必要ない」に入れている生徒もいる。なぜなら、日本生まれや幼少期に渡日して、通常会話では不自由を感じさせない生徒のなかにも、日本語力が不十分であったり、それが原因で学習全般に困難を抱えた生徒がいるからである。

言語については、日本語での日常会話はできても抽象的な事柄になると日本語でも母語でも難しいという記述があった。それに関して母語学習の大切さについての記述があり、外国につながるのある生徒のアイデンティティや進路選択の幅を広げるといった視点を学校がもっていることは分かったが、第3章でも取り上げたとおり、母語学習を目的とした授業を実施している高校は少ないのが現状である。

- 抽象的な概念を理解するための言語の習得を支援する必要があるのではないかと思う。日本語支援と母語支援を積極的にしていくことで、ルーツを複数持つ生徒の武器となるのではないかと考える。しかし、学校としても年次としても支援ができていない。
- 日本語能力試験の模擬試験、共通テストの中国語の過去問テストなど定期的に行い、参加があった。特に中国語試験については、的確なアドバイスが行われたので、効果があった。

3. 学校側の把握の困難さについて

上記1、2は、日本語指導が必要でない生徒の家庭の事情や学習といった、生徒自身を取り巻く状況に関する課題であった。この設問に対して回答された記述を見ると、「在県枠」に該当するような要件を持たない生徒が有する課題を把握することが難しく、支援が必要であっても教員や多文化教育コーディネーターにつながらないことや支援開始が遅れてしまうといったことが起きていることが分かる。また、日本語指導が必要でないと判断されたが故の課題について触れる記述もあった。

日本語指導が必要かどうかの判断については、日本語指導が必要であるとする判断基準について第2章で聞いているが、そこでは、調査対象20課程中18課程(90%)がプレイスメントテストを実施し、日本語習得状況を把握することで日本語指導の有無を決定していることが分かっている。このことから、日本語指導が必要ないとされた生徒は日本語に問題がないはずであるが、しかし実際は、②で記載したように漢字が苦手であったり、日本語力が低く学習に遅れが出るといった事態が起きているのが現実である。プレイスメントテストといった日本語習得状況を把握するために用いられるツールの内容について、検証していく必要があるのではないかと考えられる。

- 在県枠という明確な枠組みではないので、彼らの課題を見つけ出すことは難しい。
- 日本語指導が必要な在県枠入学生以外に、把握できただけで14名の外国につながる生徒がいたが、コーディネーターとしては何も関わりができなかった。
- [在県枠でない]一般生徒で日本名で外国につながるのある生徒がおり、担任は把握していた。コーディネーターは帰国手続きのことを担任の先生から相談を受け、初めて知った。
- 特に、言葉に問題がなかったためか、外国人支援の対象とならず、多文化コーディネーターにはつながりませんでした。結果として、こんなに多くの外国につながるの生徒が中途退学をしていたことがわかり、大変残念です。

- 学力不十分で就職できなかった生徒や、欠席が多く就職活動ができなかった生徒などには、もっと早い段階でキャリアに関する学習や支援が必要だったと思う。

また、生徒本人が進路選択や学習面といった様々な場面で支援が必要であることに気づいていないことが生徒の課題発見を困難にしていることが記述からうかがえる。学校によっては、放課後の補習や日本語指導が必要な生徒の入部が義務付けられている部活動、進路説明会にも参加を希望する生徒には開かれている。必要性を自覚し、自ら参加する生徒以外は多文化教育コーディネーターと接する機会はなく、支援が必要であると把握されない。

- なかなか自分から声を上げないので、支援するのが難しい。また差別体験などがあっても、それを自ら話すことはほとんどしないし、できない状況であろうと推測される。
- 多文化共生部で活動する生徒に対しては、「日本語の支援が必要な生徒」と同じように支援している。しかし、多文化共生部にかかわらない生徒に関しては、同じような状況であるのだが、同様の支援から外れてしまいがちである。
- 彼らが個々に抱えている課題を把握してくことに難しさを感じています。支援の例としては放課後学習サポートなどは彼らにも開かれています。
- 外国につながっていることは、強みであり、それを生かした進路もある。また、国籍や在留資格が進路に際して、そのことがネックになることもある。早めに学校側とコーディネーターとで共有したい。高校入学後、生徒が自分自身を国際的だと感じ、肯定的にカミングアウトできるような雰囲気があれば、本人も周りの生徒も可能性が広がる。

以上、3つの状況に分けて日本語指導が必要な生徒にはカウントされない外国につながりのある生徒に関する課題について取り上げた。簡潔にまとめると、まず、日本語の力に問題があるかどうか、外国籍または外国につながるかどうかには因らない家庭の事情があることが分かった。つぎに、日本語指導が必要でないと判断されながらも、日本語および学習に課題がある生徒が少なくない実情があり、把握の在り方等が問われている面があるといえる。プレイスメントテストの在り方等を再検討する、もしくは、プレイスメントテストに代わるツールを検討する必要もあるといえるだろう。最後に、教員や多文化教育コーディネーターが生徒の課題を把握できないという問題点を挙げた。外国につながりのある生徒は、日本語学習に限らない多様な支援ニーズを有しているが、その判断を「日本語指導が必要かどうか」という物差しに頼っている点に、現実と制度上の齟齬があるといえるだろう。外国につながる生徒を取り巻く課題と支援の必要性の有無は、日本語ができるかどうかだけでは判断できないと言える。

V おわりに

本調査は、神奈川県立高等学校における日本語指導が必要な高校生に対する支援と進路の実態を明らかにし、効果的な支援のあり方を検討する基礎資料とするため、県教育委員会、ME-net、KIFの3者の協働で2019年度より実施しているものである。

本調査を通して明らかになったいくつかのことについて、以下、調査結果を総括した上で、課題解決に向けた3者の取組について述べたい。

1. 調査結果について

(1) 前年度との比較

前回調査では、日本語指導が必要な生徒数は197人であり、今回調査の対象者である2020年度に卒業する予定で入学した日本語指導が必要な生徒数は201人であった。

日本語指導が必要な生徒の進路については、大学・短大への進学率が6.2%、専門学校への進学率は3.7%上昇した。一時的な仕事に就いた者は3.6%減少し、進学も就職もしていない者は1.4%減少している。

また、中途退学率は6.0%減少していた。全日制で6.4%、定時制・通信制で4.2%それぞれ減っていた。これらの背景にどのような理由があるのかは、今回の調査からは明らかになっていない。2年間の推移からでは要因を特定することは難しく、進学および中途退学については調査を継続する中から見出していきたい。

(2) 調査対象者の概要

今回の調査では調査対象生徒の母語についての設問を新設した。調査対象者201人のうち、89人(44.2%)が中国語、64人(31.8%)がフィリピン語であった。2017年および2018年の県内の外国籍人口を見てみると、両年共に中国国籍が1位、フィリピン国籍は3位であった。中国語およびフィリピン語に続いて多かったのはポルトガル語が7人(3.4%)、ネパール語・ベトナム語・ウルドゥー語・クメール語が各6人(3.0%)であった。以上の言語を公用語とする国についても、県内外国籍人口の上位を占める国籍の内訳と一致している。

(3) 調査結果の総括

ア 日本語支援のための科目について

前回調査で「日本語力の伸長と学力の定着」に効果的だと感じた取組として上位にあがった4つ、①「日本語学習を目的とした日本語設定教科・科目における日本語授業」、②「国語総合その他国語科における日本語授業」、③「個別対応による教科授業の実施」、④「放課後補習における日本語学習」について、今回調査では校内で行われている支援の実態把握を

試みた。

①について、学校設定科目として「日本語」を課程独自で設けているのは、全日制の総合学科と定時制では1年次から、全日制の普通科では2年次以降に多かった。その違いが生じるのは、学科制や、学年制・単位制の別といった学校の体系に起因している。

1年次に設定できない場合には、打開策として既存の科目「国語総合」の中で日本語指導が行われることが多い(②)。

③の個別対応での教科授業については、別室等で授業を行っている科目数は、学年が上がるにつれて減っていくものの、ほぼ全ての高校において最終学年まで継続されていることが分かった。

④については、授業とは別に日本語学習の支援を行っている高校が多くあり、在県枠校11校のうち10校、一般枠校は9校のうち5校に上った。具体的には、多文化教育コーディネーター、サポーター、教員が協力して、放課後の補習、定期試験前の学習会、長期休暇中の補習教室等を行っている。これらの取組は科目ではないため、単位認定はされない。

また、在県枠校と一般校で比較すると、日本語指導を行っている科目数・単位数に差が見られ、より多くの在県枠校で取り組まれていることが分かった。

イ 日本語指導の展開と母語学習の取組

日本語指導は複数の担当者が関わって実施する学校が多く、中でも教員や日本語教師や高校教員の資格を有する非常勤講師、支援員などが2人で担当するケースが最も多かった。授業形態については、1つのクラスでの一斉指導、日本語レベル別に分けたグループでの授業など、学校毎に様々な形態がとられ実施されていることが分かった。

また、母語学習を目的とした科目を設定している高校と単位認定されないかたちで母語学習の支援を行っている高校はそれぞれ2課程ずつと少なかった。

ウ 卒業後の進路等について

日本語指導が必要な生徒の進路については、大学・短大への進学率は22.4%、専門学校への進学率は18.9%であった。神奈川県の高校生全体と比較すると、その進学率の半数にも満たない。一時的な仕事に就いた者は7.1%であり、神奈川県全体と比べると比率が高い傾向にある。進学も就職もしていない者は20.9%と、神奈川県全体と比較すると3.6倍にも及ぶ。また、単位不足などで卒業できず滞留となった生徒は4.0%であった。

エ 中途退学について

調査対象生徒201人のうち36人(17.9%)が中途退学していることが明らかになった。内訳は全日制で8.1%、定時制・通信制で33.3%であり、日本語指導が必要な生徒の中途退学率は依然として少なくない。

中途退学した理由としては、学校生活・学業への不適応、学業不振、家庭の事情が多く、

日本語能力の不足は少なかった。中退の要因を、単に「日本語能力」の面だけで捉えることは適切ではないと考えられる。

オ 国籍について

また、今回の調査では中途退学した者の国籍について聞いているが、東アジア圏とその他地域で分けてみたところ、その他地域の者の方が中退率が高く、東アジア圏の方が3.3%低かった。

2. 課題解決のための3者の取組について

(1) 関係者間の意見・情報交換の場の設定

本調査では、前回調査結果と比較して進学率が上がり中退率が下がるなど変化が見られたが、神奈川県全体のデータと比較しても、日本語指導が必要な高校生の進学率の低さや中退率の高さは大きな課題である。

そうした課題に対応するためには、日本語指導が必要な生徒を取り巻く課題について調査対象となった高校へフィードバックし、課題に対する共通認識をつくることが大切であると考えます。

本報告書は昨年度（2020年度）に続き2年目の調査についてまとめたものであるが、1年目の調査については、担当教員、管理職、多文化教育コーディネーターへ調査から得られた結果の詳細を説明する会を2021年6月に実施した。また、結果から明らかとなった課題4つ「高い中退率」「低い進学率」「進学も就職もしていない率の高さ」「一時的な仕事に就く率の多さ」を提示し、それらの課題一つひとつの解決に向け、グループワークを通して会議出席者間で話し合った。話し合いの結果、各校においてどのような支援が有効であり、そのためには何が必要になるのかといった具体的なニーズが浮かび上がってきた。

参加した教員からは、このような高校間の情報交換の機会が具体的支援や体制改善に役立ったという声が聞かれ、情報交換の場を設けることが外国につながる高校生への県全体としての支援の改善へ寄与すると感じる事ができた。

今回調査で日本語指導を校内でどのように実施しているかについて聞いたが、高校によって様々であるという実態が明らかになった。今後も各高校が課題解決に向けてどのような取組を行っているのか、またどのように日本語指導を実施しているのかについて把握し、フィードバックしていきたい。

(2) 在県外国人等特別募集枠新設校を含む当該枠設置校への関係者サポート

来年度より新たに5校に在県外国人等特別募集の枠が設置され、全体の定員数は145人から42人増員されることになった。新設校については、在県外国人等特別募集として入学

する生徒の受け入れ準備の必要があり、日本語指導の方法や支援の実施体制、外部支援機関の活用方法等、他の高校からサポートが必須である。また高校と支援機関の連携強化が必要である。在県枠が新設された高校の支援体制についても今後の調査の対象に含め、多文化教育コーディネーターの派遣や既存資料等の活用、支援に有益な情報の発信等を行い、日本語指導が必要な生徒への支援を一丸となって充実させていきたい。

新設校5校と在県枠設置校の横のつながりを構築するため、数年の経験をもつ在県枠校と新設校が意見交換する場を設けた。その結果、新設校の不安と求めている情報が何なのかを把握することができ、それに対して在県枠校からの具体的な情報提供がなされた。また、在県枠生徒を迎える前に、新設校がスムーズに受け入れ体制を整えられるよう、これまでの支援に係る知見を提供する必要性が出されたため、調査結果の中から、生徒の進学に効果的であった取組を紹介し、各高校でどのような支援が日本語指導が必要な生徒に対して行われているかについて説明する会をオンラインで設けた。

今後も、在県枠設置校の教員や多文化教育コーディネーターが互いに情報交換できる場を設け、調査によって明らかとなった課題を共有し、その課題の解決に向けた情報交換を継続して実施していきたい。

(3) 調査結果の発信と活用について

調査結果を調査対象校へフィードバックして課題の共有と解決のための情報交換を行うことの必要性を述べたが、中学校教員に対しても調査結果の共有が大事であると考え、中学校教員向けのイベント等で紹介した。高校での支援体制や課題を提供することで外国につながるのある生徒の高校進学をサポートする際の参考となった。

「はじめに」でも触れたが、日立財団が開催したフォーラムに教育長が登壇し、神奈川県外国につながるのある高校生に対する取組内容と本調査について紹介した。また、茨城県、沖縄県、大阪府の教育委員会からの調査結果を踏まえて神奈川県の取組についてのヒヤリングがあり、県外からの注目が高まってきている状況である。更に、2022年度に文部科学省が作成する、高校向けの日本語指導が必要な生徒支援に関するガイドラインへの情報提供にもなっており、全国的な日本語指導が必要な高校生への支援改善に貢献している。

今回の調査で得られた、各高校の日本語指導の体制と内容については、資料として、県内の高校へ共有する他、他都道府県および文部科学省への情報提供といった活用が見込まれる。

以上のように、県内外への発信という視点からも調査実施および結果報告の意義が在県枠設置校の新設や「特別の教育課程」の導入に対する客観的な評価、それらに対応した学校内での取組や課題を把握していくために、調査の継続が求められる。

上記で挙げられたような取組を通して、日本語指導が必要な生徒を取り巻く課題の解決に向け、県教育委員会、ME-net、KIFの3者は、より一層協力体制を充実させていきたいと考えている。

(4) 協力機関への感謝

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

分析・執筆担当者 一覧

第1章 吉田 美穂（弘前大学）・星 久美子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

第2章 星 久美子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

第3章 武 一美（認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ）

第4章 吉田 美穂（弘前大学）

第5章 吉田 美穂（弘前大学）

第6章 星 久美子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

第7章 星 久美子（公益財団法人かながわ国際交流財団）

参考資料

調査票

日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわるアンケート調査 調査票(令和3年度(2021年度)実施)

高校名:

調査員(多文化教育コーディネーター)氏名:

コーディネーター窓口教員 氏名:

この調査について

この調査は、令和2年度(2020年度)から、神奈川県教育委員会、認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ、公益財団法人かながわ国際交流財団の3者が協働で実施しています。なお、調査結果については、報告書を作成・公開し、情報交換会や意見交換会等でも報告する予定です。

調査の目的

つぎの2つを調査の目的とします。

1. 日本語指導が必要な生徒に対して、神奈川県立高校内で行われている日本語指導及び母語指導の状況と進路の実態を把握し、今後の効果的な支援の在り方を考えるための情報とする。
2. 調査対象校(「多文化教育コーディネーター」派遣高校)における支援と進路の実態を調査し、日本語指導を必要とする生徒の学習・進路保障に関する研究及び施策の策定に役立てる。

調査の内容

次の2つが調査を構成する主な内容です。

1. 多文化教育コーディネーター派遣高校における日本語教育及び母語教育の支援や取組内容
2. 日本語指導が必要な生徒の進路と進路決定に影響を与える要因及び、中退した生徒数とその理由

※本調査票「設問4」において進路についての調査項目がありますが、こちらは、例年秋に県教育委員会が実施する「日本語を母語としない生徒の卒業後の進路状況調査」に代わるものです。

個人情報への配慮

報告書の作成にあたっては、個人名・学校名は仮名とするなど、学校および個人が特定されないようにいたします。

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

締め切り 令和3年(2021)年5月21日(金)
提出方法 管理職より庁内メール(高校教育企画室グローバル人材育成グループ宛て)

全日制は2018年4月、定時制は2017年4月に入学した日本語指導が必要な生徒の内、以下の人数についてお答えください。

日本語指導が必要な生徒数 (A) (全日制は平成30年(2018)年5月1日、定時制・通信制は平成29年(2017)年5月1日付の県の調査で計上した生徒数)		_____人
内、在県外国人等特別募集枠で入学した生徒数 _____人	内、一般募集で入学した生徒数 _____人	
全日制は平成30(2018)年5月1日、定時制・通信制は平成29(2017)年5月1日の時点では、「日本語指導が必要」とみなされなかった生徒で、その後、「日本語指導」が必要だと判断された生徒がいた場合、その人数 (B)		_____人
合計 (A+B)		_____人

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

上記「合計 (A+B)」の母語別の人数を記入してください。

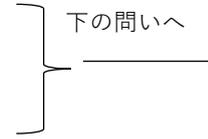
英語	韓国・ 朝鮮語	スペイ ン語	中国語	フィリ ピノ語	ベトナ ム語	ポルト ガル語	ネパー ル語	その他		
								()語	()語	()語
人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	

上記の合計 (A+B) に含まれた生徒について、
次ページ以降の質問にお答えください。

設問 2

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

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



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

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

設問3

貴校で日本語指導が必要な生徒を対象に、次の表に挙げた支援の取組を行っていた場合、例にならって空欄に記入してください。(行が不足する場合は、行を追加してください。) **赤字は記入例です。**

- ① 日本語を学ぶことを中心とする学校設定科目等
(国語総合等で日本語指導も行っている場合は、こちらに記入してください。)

例

科目名 (履修する 学年、必修・ 選択の別)	単 位 数	担当教員・支援員等 (勤務形態・教科・資格等) ※TTや複数の教員や支援員で担 当している場合、それぞれを記入	科目の内容や特徴、展開上の工夫 ※シラバス等を参照してください
日本語 A 1年	2	担当1：常勤、教諭、教科 (国語科) 担当2：非常勤、日本語支援 員、日本語教育能力検定試験 合格 担当3：非常勤、母語支援を 担当、特別非常勤講師	レベル別に2展開。 テキストは〇〇を使用している。 レベル1では、 前期(4月～9月)： ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成。 後期(10月～3月)： ・読解力を高める／慣用句を覚える／複文作成／ 体験文を作成し、発表／N3の取得を目標とした学 習

- ② 日本語指導が必要な生徒に対して別室等で個別対応授業を行っている教科・科目

例

科目名 (履修する 学年、必修・ 選択の別)	単 位 数	担当教員・支援員等 (勤務形態・教科・資格等) ※TTや複数の教員や支援員で担 当している場合、それぞれを記入	日本語指導に関わる配慮や工夫
国語総合 1年 必修	5	担当1：常勤、教諭、教科 (国語科) 担当2：非常勤、日本語支援 員、日本語教育能力検定試験 合格 担当3：非常勤、母語支援を 担当、特別非常勤講師	5単位のうち2単位分を日本語の指導に充てている。 ・語彙を増やす／文法の基礎を学ぶ／短文作成／漢 字指導。 ・リライト教材を作成し、授業で使用している。

- ③ 上記以外で、単位認定はされないが、日本語学習の支援を行っている場合、こちらに簡潔に書いてください（放課後補習等）。

--

- ④ 母語学習のための学校設定科目等

科目名 (履修する 学年、必修・ 選択の別)	単 位 数	担当教員・支援員等 (勤務形態・教科・資格等) ※TTや複数の教員や支援員で担 当している場合、それぞれを記入	科目の内容や特徴、展開上の工夫 ※シラバス等を参照してください
スペイン語 A 1～3年 選択	2	担当：非常勤、母語支援を担 当、ネイティブの特別非常勤 講師	日本人生徒と一緒にスペイン語の基礎を学ぶ。 テキストは〇〇を使用している。 前期（4月～9月）： ・基本的な会話と文法を学ぶ。 後期（10月～3月）： ・現地のアニメを観る。 ・ラテン文化を学ぶ。 ・旅行に必要な表現を学ぶ。
中国語 A 1～3年 選択	2	担当：非常勤、母語支援を担 当、特別非常勤講師	中国語を母語とした生徒対象の授業。 ・ゲストスピーカーを呼んでの会話。 ・現地の新聞や学術誌を読む。

例

例

- ⑤ 上記以外で、単位認定はされないが、母語学習の支援を行っている場合、こちらに簡潔に書いてください（放課後補習等）。

--

設問4

設問1で回答した、日本語指導が必要な生徒（A+B）の進路等について、4-(1)、4-(2)、4-(3)に分けて、回答してください。4-(1)と4-(2)それぞれの小計を合わせた合計人数が、設問1で回答した日本語指導が必要な生徒（A+B）と合致するよう、ご注意ください。

4-(1) 今年度末（令和3（2021）年3月）に予定下就業年限で卒業する生徒の進路等

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

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

4-(2) 4-(1)以外の者の状況

	在県外国人等特別募集で入学した者	一般募集で入学した者
転出（日本国内で他の学校へ転学した）	人	人
修得単位不足による滞留	人	人
休学による滞留	人	人
中途退学	人	人
既卒 → 下記4-(3)に詳細を記入	人	人
その他	人	人
小計	人	人

4-(3) 上記4-(2)で「既卒」に該当する者について、卒業時の進路等

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

設問5

設問4-(2)で回答した生徒のうち、4-(3)で回答した既卒者を除く生徒一人ひとりについて、以下に詳しい状況を記入してください。

1人目：

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

2人目：

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

3人目：

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

※4人目以降を記入する必要がある場合は、欄を複製してください。

