

高等学校における「日本語指導の体制づくり」の実践と課題
～「社会に開かれた教育課程」と「チーム学校」を構築する観点から～

【構成】

- 1 はじめに ～問題の所在および本研究の視座～
- 2 日本語指導支援に関する施策の展開と先行研究
 - (1) 施策の展開状況の概略
 - (2) 日本語指導支援に関する先行研究
- 3 本校における日本語指導の取り組みについて
 - (1) 本校を取り巻く教育課題について
 - (2) 令和5年度の取り組み
 - (3) 令和6年度の取り組み
- 4 実践の省察
 - (1) 職員調査からみる日本語指導支援
 - (2) 生徒調査からみる日本語指導支援
 - (3) 支援員からみる日本語指導支援
- 5 まとめ
 - (1) 「社会に開かれた教育課程」と「チーム学校」を構築する観点から
 - (2) 日本語指導支援担当者（2学年主任）の思い

○参考文献

共同研究

群馬県立玉村高等学校

教頭	大津 幸信（おおつ ゆきのぶ）
教諭	山下みずほ（やました みずほ）
日本語指導支援員	崎原 恵美（さきはら えみ）

1 はじめに ～問題の所在および本研究の視座～

平成 17 年度以降、日本は人口減少社会に転じているが、外国人人口は増加傾向にあり、令和 6 年 6 月には 341 万 992 人 (2.9 %) になった。このことに伴い、日本語指導が必要な児童生徒数も増加している。文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」によれば、全国における平成 20 年度に日本語指導が必要な児童生徒 (小中高特支) の総数は 7 万 5043 人であったが、令和 5 年度には 12 万 9449 人で約 1.7 倍となった。高等学校に絞ると、7284 人から 10821 人への増加で、約 1.49 倍である。総数と比べ、増加のペースが鈍化しているが、これは高等学校では入学者選抜という制度上のフィルターがあること (いわゆる「適格者主義」) や、義務教育ではないため、就学は「本人の」選択に委ねられる構造が考えられる。

このため、文部科学省は令和 5 年 4 月より高等学校における日本語指導を制度化し、高校段階においても「特別な教育課程」の編成による日本語の個別指導と単位認定を可能とした。令和 5 年度における、群馬県で日本語指導を必要とする外国籍の児童生徒の総数は 1570 人で、このうち、高等学校では 104 人である。群馬県では、それまで「海外帰国者等」で一括りになっていた入学者選抜が令和 6 年度から「海外帰国者等」「外国人生徒等」に分割されるなど、実態に即した制度が導入されるとともに、令和 5 年度より「県立学校等における日本語指導の体制づくり」事業が開始され、現在、2 年目を迎えている。

日本語指導に関する諸制度が急速に整備される一方で、高等学校の教育現場では戸惑いを隠せない。その背景には、上述の「適格者主義」に加え、これまで日本語指導を受け入れてきた小中学校に比べて指導のノウハウや実績が少ないこと、学校間の教育課程や水準の差が大きく、学校によっては自校の課題として認識しにくいこと、日本語指導に関する専門的な知見をもつ職員がそもそも少ないこと等が考えられる。

玉村高校では現在、2 年生で 2 名、1 年生で 3 名の日本語指導支援員による支援を受けている生徒がいる。「県立学校等における日本語指導の体制づくり」事業の開始以降、目の前に対象となる生徒がいる状況のなかで、本校の実態に即した「走りながら考える」日々を過ごしてきた。本研究では、本校の 1 年半の実践を振り返ることを通じ、日本語指導支援を実践する当事者として現状と課題を整理したい。具体的には先行研究や質問紙調査を通じ、実践上の課題を明らかにするとともに、玉村高校がこれまで「ぐんまチャレンジハイスクール」として取り組んできた教育活動との関係性、平成 29 年に中教審で提唱された「チーム学校」の文脈等から検証を行い、次年度以降の日本語指導支援に対する方向性を整理することが本研究の目的である。

また、本校の実践を公開することで、本校と同じように「走りながら考える」学校が日本語指導支援に関する悩みを共有し、改善に向けた情報共有の契機となるようにしたい。日本語指導支援が日本語指導を必要とする生徒にとどまらず、多文化共生社会の実現に向け、誰一人取り残すことのない教育活動として充実する契機の一つとなれば、幸いである。

2 日本語指導支援に関する施策の展開と先行研究

(1) 施策の展開状況の概略

今日的な意味での日本語指導に関する取組は、第 2 言語としての日本語 (JSL) 概念を示した『学校教育における JSL カリキュラム』の小学校版 (平成 15 年) の作成に遡る。この流れは平成 20 年 3 月に改訂された小学校の学習指導要領において「海外から帰国した児童などについては、(中略) 適切な指導を行うこと」と示されたことで、日本語指導の必要性が学校教育として位置づけられるべきものとなった。

文部科学省は平成 24 年に【日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議】を設置し、会議を踏まえるかたちで『日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別な教育課程」の在り方等について』『外国人児童生徒受入れの手引き』を次々と発表している。こ

れらには、今日の日本語指導における基本的枠組みである「取り出し指導」「入り込み指導」「日本語指導担当教員」といった用語が提案された。その後、学校教育法施行規則を改正するかたちで、小中学校の教育現場において平成 26 年に「特別な教育課程」の編成を可能にする現行制度がスタートし、高等学校においては令和 5 年より実施可能となっている。

日本語指導における政策的なパッケージとしては、平成 25 年に文部科学省が発表した『帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業』がある。この事業では学校の指導体制の確立などを【必須実施項目】、ICT を活用した教育・支援や高校生に対する包括的な教育・支援を【重点実施項目】としているほか、日本語指導ができる、又は児童生徒等の母語が分かる支援員の派遣などの施策についても言及している。また、令和 3 年には『日本語教育の参照枠 報告』が発行され、この報告は「国内外における日本語学習者の日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を受けられるようにするため、学習、教授、評価に係る日本語教育の包括的な枠組み」が示された。

日本語指導のソフト面に関する支援策としては、平成 31 年に文部科学省が外国人児童・保護者向けに動画の一覧や関連資料をまとめた検索サイトである『かすたねっと』の運用が挙げられる。群馬県では『ぐんまの外国につながる子供たちの学び応援サイト ハーモニー』が運用され、日本語指導支援の流れや留意点を概観できるようになっている。平成 24 年には群馬県立女子大学内に【地域日本語教育センター】が設置され、日本語の学習・支援の拠点として各種の事業を展開している。群馬県総合教育センターでは『外国人児童生徒等教育研修講座』を開講しており、令和 6 年度には外国人児童生徒等の現状に関する理解や、学級経営や教科指導等の、支援に関する具体的な講義を 3 日間、演習を踏まえて実施している。同様の取り組みは各都道府県でも推進しており、その各々の取り組みは総務省が発行している『多文化共生 事例集』に詳しい。

（２）日本語指導支援に関する先行研究

日本語指導に関する先行研究としては、①外国にルーツを持つ生徒の統計に関するもの、②どのような支援が有効かを整理した言語学や教科教育法のアプローチに性質が強いもの、③該当生徒や授業の実態に焦点をあてた、教育相談や社会学的アプローチによるものなどがあげられる。

①に関しては、文部科学省が平成 17 年度から平成 18 年度にかけて、『不就学外国人児童生徒支援事業』の一環として、外国人の子どもの不就学の実態調査を行っており、本県では太田市が調査対象となった。また、文化庁は毎年、日本語教育実態調査を行っているが、令和 4 年には『国内の日本語教育の概要』において、「外国人等に対する日本語教育の現状について」「日本語教師等の養成・研修の現状について」「日本語教育コーディネーターの現状について」の三部構成でそれぞれの実態を整理している。

②に関しては、日本語の特性について語彙・音節・音韻・文法といった言語学的な側面から日本語を解析し、日本語を母語としない児童生徒に向けた教育プログラムの開発とその検証に関するものである。「サバイバル日本語」「やさしい日本語」の開発に結実している。

③に関しては、埋橋（2004）が 1998 年から実施した 5 つの調査を基に、日本語（JSL）指導のあり方を整理している。埋橋は、外国人生徒の受け入れについて職員間で共通理解を作ること、生徒の母語や母文化を守る視点の確保、指導する教室の環境と内容について多文化共生の視点からデザインされているかを提起した（*1）。高松（2013）は「取り出し指導」の 12 校の状況を整理し、状況依存と講師依存という特徴を明示した。また、外国に起源をもたない生徒との「公平」性の観点から「入り込み指導」に切り替えた学校の課題について「参加論的視点」から言及したほか、指導の質を担保する上での同僚性の重要性について指摘している（*2）。

中川（2015）は何を指導したらよいか戸惑う教員のため研修を「定例化」「分散化」「連携」の視点から開催することの重要性を説く。また、外部支援者（指導補助者）の役割について触れ、外部支援者との連携を行うだけでなく、その身分的保証をすること、外部支援者と校内を切り結

ぶコーディネーターの存在にも言及した（＊3）。武藤ら（2023）は小・中学校における支援体制会議を軸にした学校組織づくりについて実践を省察し、日本語指導における PDCA サイクルを循環させることの有効性を述べ、高等学校との効果的な連携についても言及した（＊4）。

幅崎・庄司（2020）らは、これまでの小中高の校種別の先行研究の蓄積の差に言及し、「適格化主義」が高等学校における日本語指導の障壁になっていること、定時制高校がセーフティーネットの役割を果たしてきたこと、校内における多文化共生推進員による指導の限界性などについて、現状を整理している（＊5）。

3 本校における日本語指導の取り組みについて

（1）本校を取り巻く教育課題について

玉村高校は大正 11 年に玉村実業補習学校として開校し、令和 4 年に創立百周年を迎えている。平成 20 年度に「ぐんまチャレンジハイスクール事業」の指定を受け、平成 24 年度からは総合的な学習（探究）の時間・特別活動・学校設定教科を連動させた、教科横断型のカリキュラムである「玉高チャレンジプラン」を教育活動の根幹に据えた。スモールステップによる「学び直し」を重視した教育課程で、中学校等で不登校や人間関係の形成不全、基礎学力の定着等に問題が見られた生徒が「チャレンジ・チェンジ・チャンス」を合言葉に学校生活を過ごしている。

現在は 1 学年 2 学級で、令和 6 年 9 月 1 日段階で 225 名が在籍し、地域がら外国籍の生徒も多く、各学年 1 割前後が外国籍の生徒である。中学校段階で集団的な活動を不得手にしている生徒も多く、学校行事を多く設定することで人間関係形成能力の育成を図るほか、委員会活動を生徒主導型にすることで、生徒の主体性を育むことに努めている。さらに、キャリアプランニング能力に不安を有する生徒が少なくないため、2 年次のインターンシップは 3 日間実施し、進路に関するガイダンスも各学年で複数回実施するなど、丁寧な対応を行っている。

（2）令和 5 年度の取り組み

『県立高等学校における日本語指導の体制づくり事業』が発足した、令和 5 年度における本校の取り組みは以下のとおりである。

①日本語指導支援の対象者調査

5 月に OECD の社会情動スキルに関する調査を 1 年生で実施した際、日本語での指示が理解できず、英語に翻訳しても時間内で終了しなかった生徒が 3 名いた。3 名のうち、日本語指導に関する指導希望の有無を確認し、授業等における観察等を通じて、入学者選抜において「海外帰国等」の枠で合格した生徒 2 名について支援が必要と判断した。

②多言語翻訳機の貸し出し

県教委から多言語翻訳機の貸し出しがあり、7 月の三者面談で 3 回、3 月の入学予定者説明会関連で 2 回、の計 5 回活用した。

③日本語支援員による「入り込み指導」と放課後指導の実施

令和 5 年度の配置回数は年間 25 回（75 時間）で、最終的な実施回数は 20 回（59 時間）であった。支援対象者は 1 年生 2 名（フィリピン・ボリビア）で、水曜日の 14 時から 17 時までの 3 時間の曜日と時間固定による勤務とした。指導内容は、担当職員との打合せの後、6 校時の「入り込み指導」と、放課後に授業や日本語の基礎に関する補講である。

④「日本語指導だより」の発行

支援員の活動の様子や日本語指導支援の施策等を周知することを目的に、A 4 版の「日本語指導だより」を発行した。職員の紙上研修的な意味合いで、主文は教頭、生徒の様子は支援の空き時間を利用して支援員が執筆した。当初 9 月から不定期発行としたが、令和 5 年度はほぼ月 1 回の発行し、6 号まで発行することができた。

【小括】

「初めてづくし」のため、8月に行われた【日本語指導支援員と配置校職員の合同説明会】で示された業務内容を「こなす」ことに終始した。事業の開始が年度途中ということもあり、特に分掌等を設けることもできず、基本的に教頭と当該学年の学年主任で対応した。「日本語指導は何をやっていいかわからないけれど、支援員さんを支援することならできる」を合言葉に、職員室内での活動の認知度を上げることに注力した1年だった。支援を受けた生徒の一人は、学業成績が著しく向上しており、生徒の学習動機付けとしても有効であると感じられた。

（3）令和6年度の取り組み

「県立高等学校における日本語指導の体制づくり事業」の2年目にあたる、令和6年度（上半期）における本校の取り組みは以下のとおりである。

①日本語指導支援の対象者調査（継続）

中学校からの申し送りや年度当初の二者面談等から支援対象者を検討した。今年度の支援対象者は、前年度からの2名が継続、令和6年度入学者選抜で「外国人生徒等」の枠組で合格した生徒3名（パキスタン・ペルー・フィリピン）を加え、合計5名とすることとした。

②多言語翻訳機の貸し出し（継続）

多言語翻訳機の貸し出しは9月1日現在で、部活動1件、二者面談1件、生徒指導・家庭訪問での使用が3件の計5件であり、前年度と使用の内訳に変化が見られた。

③日本語支援員による「入り込み指導」と放課後指導の実施（継続）

年度当初、配置回数は40回（120時間）であったが、対象者の増加を踏まえて60回（180時間）となり、実施回数は9月18日現在で19回（57時間）である。曜日固定にすると行事等で実施できなくなることも多いため、今年度は時間割変更等を確認しながら支援員の勤務可能日を調整する方法に切り替え、「入り込み指導」の回数が多くなるように変更した。

④「日本語指導だより」の発行（継続）

9月13日現在で、今年度は5号発行している。記事の構成は支援員からみた生徒の様子を中心としながらも、研修会の様子や大学の研究者との情報交換の内容、校内の実践状況を報告する記事を増やす方向で改善を図っている。

⑤外部連携の模索と指導の多チャンネル化（新規）

令和6年度の【日本語指導の体制づくり会議】に出席し、昨年度の「日本語指導だより」の取組について報告する機会を得たほか、県教委が主催する【高校日本語指導研修会】に参加し、外部との情報交換に関する機会を得た。また、群馬県地域創生部がNPO法人カタリバと連携するかたちで行う「Roots インターンシップ」への参加を決め、説明会には外国籍の生徒10名が参加し、最終的には2名が県内でのインターシップに参加した。

⑥「学び直し」補講の実施（新規）

7月の三者面談期間を利用し、日本語指導支援を受けている生徒を対象に、高等学校の授業を受けるための補講という趣旨で、小学校5年生～中学校2年生までの国語（慣用句）と社会（地理的分野）に関する補習を60分の講座を4日間、実施した。指導は教頭、支援員が補助を担当した。2学期についても日程と生徒の要望を確認しながら、実施を検討中である。

⑦実態調査の実施（新規）

これまでの指導の経緯を整理し、次年度に向けた校内体制を整えるため、職員と当該生徒、支援員を対象とする実態調査を9月に実施した（詳細は後述）。職員調査の回答数は21（回収率77.8%）、生徒調査の回答数は5名（回収率100%）である。

【小括】

前年度同様、特に分掌や委員会を設けていないが、教頭と当該学年の学年主任がコーディネーター的な役割を担いながら指導に取り組んでいる。指導内容の種類を実験的に増やし、実態調査の結果や他校の先進的な取り組み等の情報収集を踏まえながら、本校の実態に即した指導内容と校内体制の整備を進める予定である。

4 実践の省察

(1) 職員調査からみる日本語指導支援

職員調査は9月17日～19日までの3日間、Googlefoamにより実施し、21名の回答を得た(担任6、担任以外13、事務職員2)。設問1～8までは記号選択式、設問9は組織体制に関する要望、設問10は日本語指導に関する疑問や要望を記述式で回答するものとなっている。

◎職員調査に関する定量評価

①日本語指導だよりについて

設問1では「日本語指導だより」の職員による評価を問うたが、「参考になる」「まあ参考」の合計は95%(図1)であった。設問3で「日本語指導だより」の発行を通じて生じた変化に関し、「以前から関心あり」の23.4%、「発行を通じて関心をもった」の76.4%という資料とも合わせ、職員の啓発資料として機能していることが推察できる。

設問2ではその根拠について問うた。特に日本語指導員がコラムのかたちで記述している生徒の様子や変化に関する記事の支持が高い。また、日本語指導のノウハウに関することや政策動向についても一定の支持が見られた(図2)。

②日本語指導支援員の役割について

設問4で職員が支援員の勤務をどの程度希望しているかを問うた(図3)。「終日勤務で毎日」が4名、「終日勤務で1～数日」が4名、「1日3時間で回数を増やす」が8名、現状維持が5名である。本校において日本語指導支援員は、欠かすことのできない存在になっており、全体として配置回数の充実を希望するものとなっている。

設問5では支援員を通じて充実させたい支援内容を問うた。現行の「入り込み

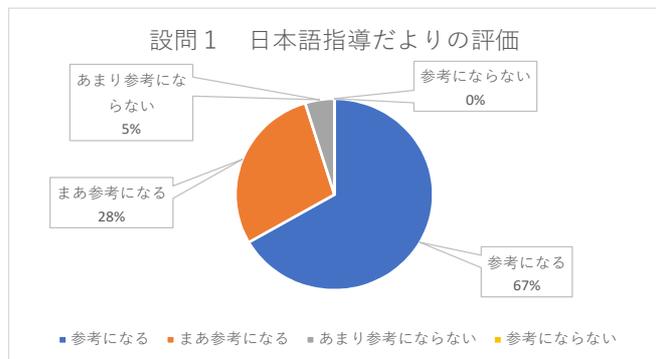


図1 日本語指導だよりの評価(択一)

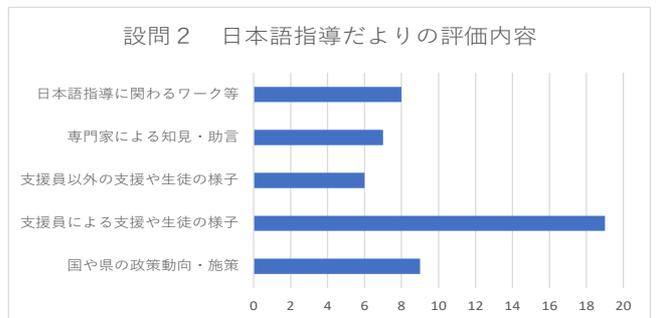


図2 日本語指導だよりの評価内容(複数答)

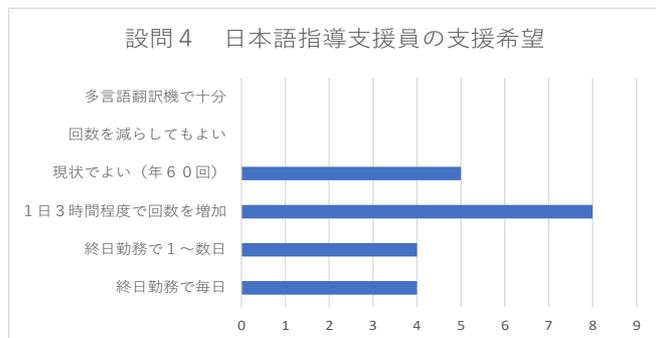


図3 日本語指導支援員の勤務希望(択一)

指導」への支持が最多であるが、「日本語の基礎」に関する数値も高い。また、資格や進学のための放課後指導も一定数期待している数値が見られる（図4）。

③授業改善について

設問6では日本語指導を意識した授業改善について調査し、「ゆっくり話す・復唱する」が最も多く（12名）、言語に依拠しない「イラストや写真を多用」「フリガナ・字を大きくする」が続き（各5名）、「やさしい日本語」につながるような実践を行っている職員が多い。また、「グループワークによる学びあい（5名）」「授業や単元の区切りでの確認（3名）」「中学以前の内容の振り返り（3名）」「机間巡視による生徒観察（その他）」など、生徒観察に基づく授業に取り組んでいる様子が見られる。支援員頼みにならない、職員自身による試行錯誤も行われている（図5）。

④日本語指導で感じる苦勞について

設問7では日本語指導を通じて感じる苦勞について聞いた。本校には中学校段階で、基礎学力の定着に困難が見られる生徒や通級指導を受けている生徒も少なくない。このため、「他にも配慮が必要な生徒がいる（ので余裕がない）」が最多である（12名）。また、言語の壁から来る「当該生徒と保護者との意思疎通への困難（9名）」「日本の慣習や一般常識の理解不足（9名）」など、コミュニケーションの困難を訴える数値が高い。また、「本人が必要を感じていない・望ましい変化が見られない（4名）」もあった（図6）。

⑤今後の日本語指導で期待すること

設問8では日本語指導に関する要望について調査した。「日本語指導支援員の配置の拡充（9名）」「日本語指導に造詣の深い職員の配置（6名）」など人員配置に関するものが数値として高いが、「特別な教育課程（7名）」「選択科目（3名）」等、教育課程の改編に関わるものもあつ

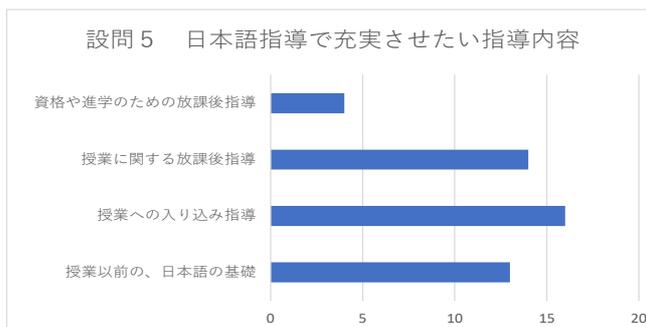


図4 日本語指導で充実させたい内容（複数回答）

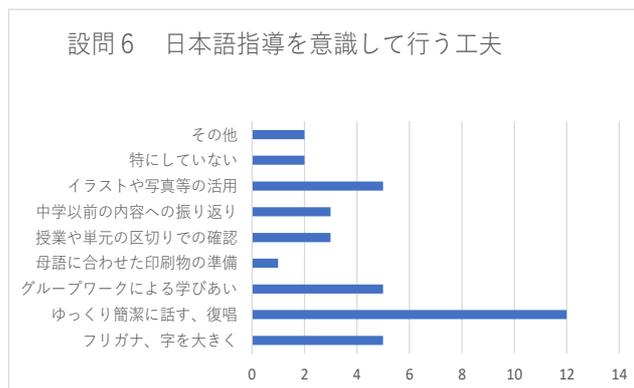


図5 日本語指導を意識した授業の工夫（複数回答）

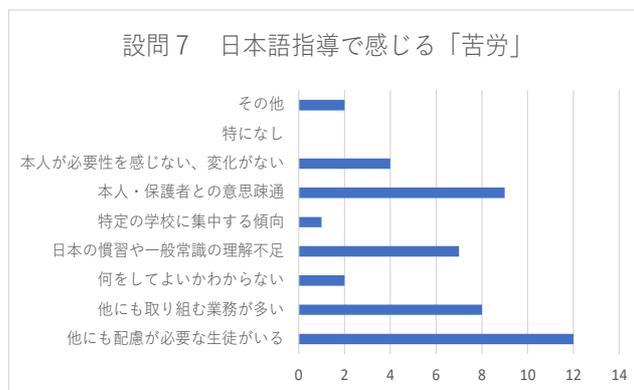


図6 日本語指導で感じる「苦勞」（複数回答）

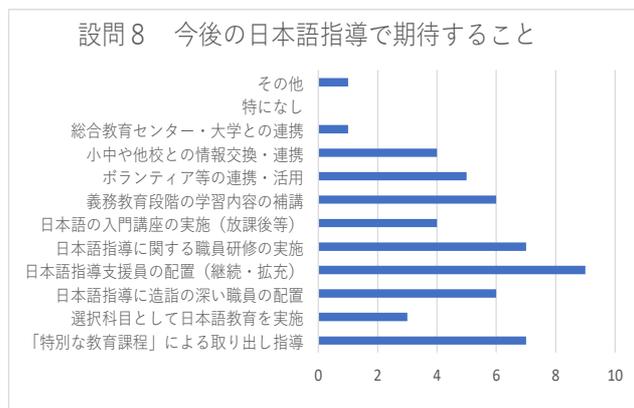


図7 今後の日本語指導への期待（複数回答）

た。また、「日本語指導に関する職員研修（7名）」のニーズも高く、「ボランティア等の連携・活用（5名）」等、日本語指導の充実に向けて、様々な指導の阻害要因と向き合いながらも、目の前の生徒の困難に寄り添うための手段を真剣に考えている職員の姿が垣間見られる（図7）。

（2）生徒調査からみる日本語指導支援

生徒調査は、9月20日～25日に記述式の質問紙調査の形式で、日本語指導支援を行っている生徒5名を対象に実施した。生徒の出身国や来日状況等の属性等については表1のとおりである。高等学校における日本語指導支援が本格化した、令和5年度に入学した2年生は「海外帰国等」、令和6年度に入学した1年生は「外国人生徒等」の選抜により本校に入学している。現3年生（令和4年度入学生）にも日本語指導支援を必要とする生徒がいるが、この生徒は現在の制度が導入される以前の生徒のため「通級指導」の一環として日本語指導を受けており、この調査には参加していない。

この調査では生徒の属性、高校卒業後の進路希望（設問4）、日本語指導で期待すること（設問5）、授業改善の領域で期待していること（設問6）、支援員による指導の感想（設問7）、学校教育に関する要望（設問8）、日本の生活での困り感（設問9）を問い、設問4・5・6は選択式で、設問5・6は職員調査との比較可能なものとし、設問7・8・9は自由記述とした。

表1 令和6年度における日本語指導を受けている生徒

	生徒	学年	性別	来日	出身国	母語	卒業後の予定
1	A	2	男	中学校2年生	フィリピン	英語	日本での就労
2	B	2	男	中学校2年生	ボリビア	スペイン語	未定（居住国も）
3	C	1	女	中学校3年生	フィリピン	タガログ語	日本での進学
4	D	1	男	小学校1年※	パキスタン	ウルドゥ語	未定（居住国も）
5	E	1	女	中学校3年生	ペルー	スペイン語	日本での進学

※小5～中2に帰国

◎職員調査との比較からの考察

職員調査との比較にあたり、生徒の回答数が5、職員の回答数が21であり、調査母数に4倍の開きがあるため、比較しやすいよう生徒の回答を4倍化して処理した。その結果が図8と図9である。職員調査の回答数は図8は図5、図9は図6と同じものである。

図8は職員調査では設問5、図9は職員調査では設問6と同じものである。図8では、生徒の「授業以前の、日本語の基礎」に関する指導への要望が高いことが明確になった一方で、放課後指導や授業への入り込み指導について、職員調査よりも生徒調査の方が数値が低い。この背景としては、他の生徒との兼ね合いで、特別扱いされることを敬遠している可能性があり、一見すると「消極的」に見える行動の背景を慮る必要がある。

また、図9においては、職員調査では「ゆっくり簡潔に話す」が最多であった

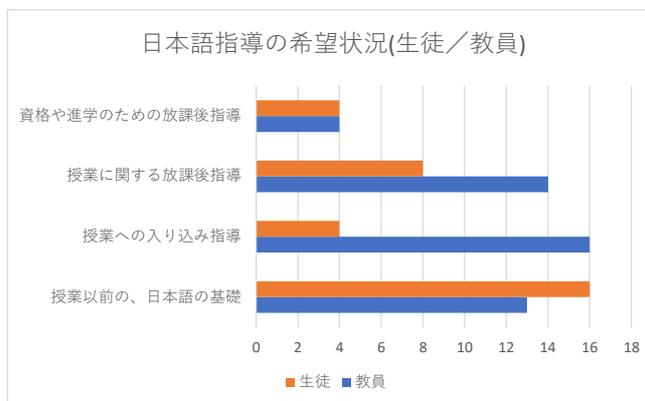


図8 日本語指導で充実させたい
(してもらいたい) 内容(複数回答)

が、生徒調査では「フリガナや字を大きく」「イラストや写真の活用」の数値が上回っている。また、母語に対する数値は職員調査と大きな開きがある。すべての要望に応えることはできないものの、教員の工夫と生徒の要望との齟齬があることをまず認識するとともに、視覚面／聴覚面のいずれかの改善を期待する生徒がいることを踏まえ、学習状況のアセスメントの必要性を強く感じた。

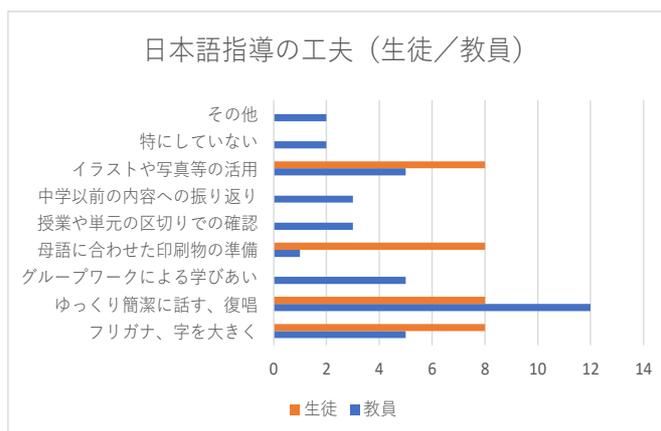


図9 授業で工夫している（してもらいたい）内容
(複数回答)

◎自由記述から見えるもの

支援員の指導について生徒は、「ひじょうにたすけられるのでよかったとおもいます(生徒B)」「先生は私にとってとても助けになります(生徒C)」「この指どうがあれば、日本語がもっと上達すると思います」と評価している。また、日本語指導で力を入れてほしい事項については「文法と数式(生徒C)」「難(しい)授業、また、会話と書き方。『正かかくに書く』の練習をもっとやりたいです(生徒E)」としている(生徒の記述は原文ママ。以下、同様)。

さらに日本での生活に関して「特に、日常会話がスムーズに出来ないと不安になります。だって説明するのが難しく時々困ります(生徒E)」「なにかきいてもわかんなかったりつうじななかったりということがあったりするからそれにちょっとこまっている(生徒B)」としている。生徒Cは自由記述は「なし」としているが、授業観察の結果からは言語活動に不自由を感じるために、日本語で発すること自体に萎縮している可能性が高く、日本語指導支援は彼らが日本社会で生きていく上で、文字通りの「生命線」として欲している教育活動であることが推察できる。

(3) 支援員からみる日本語指導支援

日本語指導支援員に対する質問紙調査は、9月19日～25日に記述式で実施した。回答内容の概略は以下の通りである。

①日本語指導に取り組もうと思った理由

中学校で外国籍の生徒の支援をしていますが、中学生になって日本に来た生徒もいます。高校に進学するけれど、まだ日本語の指導が必要な生徒がいるにも関わらず、高校では外国籍の生徒への支援がないことを知り、高校でも支援を行いたいと思いました。

②小中学校と高校の日本語指導の違い

小中学校では来日して間もない生徒が支援を受けているので、日本語の日常会話や漢字、日本語の文章に慣れさせるための短い文の読み取り問題の練習を行っています。高校の場合は、日本語の基礎の勉強というよりは、単位を取ってきちんと卒業したいという気持ちが(小中学生よりも)強いことを支援をしていて感じました。

③玉村高校の日本語支援について感じる事

普段の入り込み指導の際、「やさしい日本語」であれば、通訳がなくても伝わる事が多くあります。しかし、教科書の記述は「やさしい日本語」ではないため、特に国語などの授業で、登場人物の感情を読み取る事等はかなり厳しく、先生からの質問に答える事ができないことが多いです。

④玉村高校の日本語指導で改善を進めた方がよいこと

高校卒業後、日本に定住する場合は、就職したときに困らないよう、敬語などを習得することも必要だと思います。

⑤その他、日本語指導を通じて感じること

日本語指導支援を行った際、事故が起きたとき、報告をしなくてはならないことや保険でのサポートを受けられることを知らなかったことや、コロナは出席停止になることを知らず、休みが増えることを恐れて学校に連絡しなかったこと、などを話してくれました。また、アルバイトをするときのルールやながれ（履歴書や電話での話し方など）を聞かれることもありました。

勉強以外の分野で、学校で受けられるサポートを共有することや、「〇〇が起きたときは△△する」等の学校の決まりは理解できるように説明することが大事だと思います。日本に移住する際にお金がかかり、貯金を十分にしていない家庭も多いです。1年生のうちから修学旅行等の大きな出費をとまなう行事は知らせておくことで、準備ができると思います。

〔小括〕

職員は日本語指導の必要性を「指導だより」等を通じて認識し、日本語指導に対応できる授業改善に取り組んでいる。これは「ぐんまチャレンジハイスクール」としての10年以上の教育的財産の延長線上にあるものである。しかし、生徒調査との照合では改善の余地も見られ、生徒のニーズを把握し直す必要がある。支援員による日本語指導支援について、生徒は積極的に評価しており、職員も期待するところが大きい。また、生徒調査と支援員の調査から、日本語指導支援は、「日本社会で主体的に生きていく」ための基盤になるものといえる。

5 まとめ

(1)「社会に開かれた教育課程」と「チーム学校」を構築する観点から

令和6年度は「社会に開かれた教育課程」を特徴とする現行の学習指導要領の完成年度にあたる。現行の学習指導要領では「よりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有することを前提に、「どんなことが学校に可能か」を教育課程として編成することを求めている。玉村高校は「知性と品性を磨き、心身ともに逞しく、他人の痛みのわかる人材を育成する」を教育目標としている。本校入学以前の段階で家庭環境や学力、人間関係等で何らかの「痛み」を抱えてきた生徒たちにとって、本校はまさに新しい人生に向けての「チャレンジ・チェンジ・チャンス」を応援できる学校として重要な役割を担ってきた。

日本語指導支援のあり方を模索していくなかで、生徒の学習上のつまづきを「玉高チャレンジプラン」や少人数授業、学び直しの重視など、生徒一人一人に寄り添うことを特徴とする、玉村高校の教育活動の価値を再認識した。日本語指導支援の必要な生徒は「どこかにいる」のではなく、「教室にいる」のであり、彼らが抱える「生きづらさ」「困り感」を解決していくことは、まさに現在進行の形で進む、多文化共生の実現にむけた教育実践の一つといえる。

また、「やさしい日本語」等の実践は、日本語指導支援を必要としない生徒にとっても有効な言語活動であり、生徒の実態に合わせたカリキュラム開発の参考となるものである。中学校までの学習内容の補講でことわざについて取り上げたところ、生徒の一人が「それ、スペイン語でも同じ表現があります」とうれしそうな表情で教えてくれた。多文化共生は、外国にルーツを持つ生徒たちの文化を尊重することも重要な構成要素である。日本語指導を強調しすぎることで、指導者側が無意識に日本社会への「同化」を要求するものに陥らないよう、常に検証をしていく必要がある（*6）。具体的には、総合的な探究の時間や各教科といった教育活動のなかで、外国にルーツを持つ生徒たちの文化的アイデンティティを表現したり、社会の形成者として自信を持

って活躍できるような場面を、教育課程の編成にあたって強く留意することが考えられる。

また、日本語指導支援を進めるにあたり、平成 29 年に中教審答申で示された「チーム学校」を再検討した。この答申では、「教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した課題を解決していくためには、学校の組織としての在り方や、学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し」「現在、配置されている教員に加えて、多様な専門性を持つ職員の配置を進めるとともに、教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとして、それぞれの専門性を生かして、連携、協働すること」が求められている。

本校には、日本語指導支援が始まる前から通級指導等、支援の必要性を有する生徒が一定数在籍しており、従前よりスクールカウンセラーや通級指導員など専門性を持つ職員との協働が進められてきた。支援や配慮が必要な生徒は増加する傾向にあり、対応に直面する学級担任等の負担は多岐にわたり、負担の軽減を求める声は切実なものがある。そうした状況のなかで、日本語指導支援員の配置は、専門家からの助言を仰げる環境が整備されたという意味で大変有意義であり、支援員を職場の「仲間」として活躍できる環境を整えることも学校組織に求められている。

今回の職員調査の自由記述において、「日本語指導は特別支援指導と重なる部分もあると思うので、分掌等を設けるのであれば連携できると支援がより行き届くと思います」「どうしていいかのノウハウがないので、いきあたりばつりの状況になりやすい。研修等を行い、接し方についての共通理解ができると良いのではと考える」等の記述が複数見られた。この2年間の実践で職員が日本語指導支援を必要であると認識し、職員が組織改善に向けた提案ができることは「チーム学校」を機能させる上で大変重要である。また、「分掌・委員会を設けるべきとは思いますが、業務が目いっぱい状況なので、そのための職員増が望ましい」という教育条件の整備に関する要望も視野に入れながら、目の前の生徒と向き合い、学校全体で多文化共生という社会課題の解決に向けた教育実践を積み重ねることが本校に求められる役割といえるだろう。

(2) 日本語指導支援担当者(2学年主任)の思い

教育は教員の「思い」がないと進まない。日本語指導支援担当者の思いを記載することで、本研究のまとめとしたい。

①生徒の様子を見て思うこと

放課後指導にお邪魔させていただくと、母国語で生き生きと支援員さんと話している姿をみることが多いです。本当は話したいことがたくさんあるのに、言いたいことをほんの一部しか話せずに、もどかしさを感じながら毎日を過ごしているとよく分かります。放課後に残って学習することにやや抵抗がある生徒もいますが、小さな他愛のない話や大きな悩み相談など、どんなことでも話をする機会として楽しみながら学習してほしいと思います。

②先生方の様子を見て思うこと

私自身は支援員さんが入り込み授業をするときに先生方と支援員さんの橋渡しをする係だと思って調整役をさせていただいています。玉村高校は行事、講演会等々、特別時間割が多く、授業変更も多いので、当日の変更をお願いすることも多いのですが、嫌な顔をせずに対応してくださり感謝しています。今後よろしく願いいたします。

③私自身の感想、今後に期待したいこと

外国籍の生徒と関わることが多くなり、自分自身の常識と思っていたことが、必ずしも常識ではなく、私は日本人なんだと考えさせられることが増えました。また、日本語という言語の難しさと素晴らしさを感じている日々です。

日本に必ずしも来たくて来たわけではない生徒たちが多いのが実情ですが、将来、日本で生活していく可能性が高いので、本人たちが社会へ出たときに自分の力で生活していくことができるような支援を少しでもできるよう取り組んでいきたいです。

【参考文献】

- * 1 埋橋淑子「中学校における日本語教育の枠組みと課題－ JSL 教育としての日本語教育へ日－」（『大阪大学留学生センター研究論文集 多文化社会と留学生交流』第 8 号）
- * 2 高松美紀「定時制高校における『取り出し指導』の現状分析－日本語指導体制の変革に向けての課題－」（『異文化間教育』37 号）
- * 3 中川祐治ほか「外国人散在地域における「特別な教育課程」による日本語指導」（『福島大学地域創造』第 26 巻）
- * 4 武藤隆敬ほか「外国人等の散在地域における日本語指導体制の充実（1 年目）－校内外における連携のための実践と授業実践を通して－」（群馬県総合教育センター G 17-01 令和 5 年度 282 集）
- * 5 幅崎麻紀子・庄司一子「高等学校における『日本語指導が必要な生徒』の教育の課題」（『共生教育学研究』第 7 集）
- * 6 木村涼子「教育とグローバリゼーション（2）－移民・言語・政策」（『教育社会学研究』第 86 集）