

# 外国につながる子どもを元気に するための実態調査報告書

～大阪の日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜実施校の  
高校生へのアンケート・インタビューから見えてきたこと～

2019年3月

NPO 法人おおさかこども多文化センター

平成30年度日本万国博覧会記念基金助成事業を受け実施

## 本報告書の中で使用されている用語について

本報告書のなかで使用されている用語の中には、同様の内容でありながら、筆者によって異なった表現で示されている例が多数ある。たとえば「外国につながる子ども」「特別枠校」などがそれにあたる。原則的には個々の執筆者が書かれた表現をそのまま掲載するが、用語理解の混乱を避けるため、主なものについて簡単にまとめた。

- ・ **外国につながる子ども（児童、生徒、高校生）**
- ・ **外国にルーツを持つ子ども（児童、生徒、高校生）**
- ・ **帰国・渡日生徒、帰国・来日等の子ども**

以上の3項目は調査対象の子どもたちの名称である。来日するまで母国で学校教育を受けた子ども、学業途中で日本の学校に編入学した子ども、保護者の都合で日本と母国を行き来している子ども、日本生まれであるが家庭では日本語以外の言葉で保護者とコミュニケーションをとっている子ども達等である。教育委員会等行政分野では大阪府の「帰国・渡日児童生徒」、大阪市の「帰国・来日等の子ども」が一般的に使用される。

- ・ **ダイレクト、ダイレクト受験**

府立高校の「枠校入試」の入試科目は数学・英語・作文（母語使用可）であり、他の地域に比べ日本語の壁は低い入試制度となっている。このことから外国の中学校卒業者の「枠校入試」受験が可能となっている。大阪府ではこのような形で受験する生徒を、日本の中学校を経由せず直接、受験するということから、このように呼んでいる。

- ・ **（大阪市）帰国した子どもの教育センター校日本語・適応指導教室**

2019年度より「日本語指導が必要な子どもの教育センター校」に名称変更  
大阪市内の小・中学校に編入した児童・生徒が在籍校とは別に、日本語指導などを受けるため通級する小学校（小学校4年より）5校、中学校5校に設置された教室。

- ・ **抽出授業、取り出し授業（高校）**

日本語力が十分でない渡日の生徒が在籍クラス（あるいは原学級）から離れて、別の教室で一般クラスと同じ内容を日本語力に合わせて展開する授業。あるいは日本語学習を行う場合もある。

- ・ **日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜（「特別枠入試」「枠入試」など）**

2001年度より実施している渡日生徒対象の大阪府立高校の入学枠。現在7校で実施。

### 「特別」を使わず「枠校入試」「枠校」の略称使用への提言

大阪府の「特別支援学校」は「支援学校」とされている。障がい者への支援は「特別」なものではなく「合理的配慮」にもとづく当然な施策としての位置付けからであろうと考えられる。渡日生への施策についても障がい者教育の理念に合わせ「特別」なものではなく、合理的配慮の視点から「特別」を使用する必要がないと考える。

#### 合理的配慮

2006年の国連総会での「障害者権利条約」採択以降、広がった考え方。一人ひとりの特徴や場面に応じて発生する障がい・困難さを取り除くための、個別の調整や変更を「合理的配慮」という。

（NPO法人おおさかこども多文化センター事務局 橋本義範）

## はじめに

1980年代、外国につながる子どもたちが高校に進学するには言葉の壁が大きく、非常に困難な状況にありました。1990年代から徐々に日本語指導を必要とする生徒が増えはじめ、2001年度には、府立高校において全国的にも画期的な制度である「中国帰国生徒及び外国人生徒入学者選抜」がスタートしました。その後も、人権教育の観点から更に発展し、約20年を経た今日、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」実施校（以下、枠校と記す）は7校となりました。

中学校や国際交流センター、地域の支援教室、NPO等の支援を受けて高校入試にチャレンジしてきた子どもたちは、どのような支援を受けてきたのでしょうか。当事者はどう受け止めて今につながっているのでしょうか。高校生活はどのようなものなのでしょうか。外国につながる子どもたちに対する支援は今後どのような形で発展させるべきか、このことは小中学校の義務教育年齢の子どもたちへの指導・支援とも大きく関わり、高校生活での基礎ともなります。

当センターでは、当事者である子どもたちの声を聞いてみようということから今回の「外国につながる子どもを元気にする実態調査」を実施しました。枠校に合格した現役高校生を対象に、100名余のアンケートと10名へのインタビューにより実施しました。

今回の調査の結果において、注目すべきは枠校に通う高校生たちの明るい学校生活ぶりが浮き彫りになってきたことです。学習や放課後活動を友人と過ごし、進路へのサポートを受け生き生きとした生活ぶりがうかがえます。また、母語に自信がありセルフエスティームをもつ生徒は学習にも前向きであることが報告されています。

生徒たちのセルフエスティームの背景には各高校における、母語話者による母語・母文化支援が非常に大きな要素としてあるのは勿論、入学前の受験学習時において情報提供・日本語学習・教科学習・母語支援への支援があったことがうかがえます。

今後も元気な高校生活を送る生徒が増え、後に続くよう調査結果から「元気」をお届けします。

一方、今回は実施できなかった一般入学者選抜実施校、定時制の課程、私立高等学校、また各種専門学校等々に通う高校生等、外国につながる子どもたちの進学についての全体像を探る必要があることも課題として忘れてはなりません。

日本万国博覧会記念基金様より助成金を頂戴し、今回の調査対象となった府立高校の皆様のご協力、さまざまな視点を持つ「子どもの夢応援ネットワーク」の皆様、国際交流センター、地域の教室、大阪大学の研究グループ等と多くの方々の温かいご支援とご理解を賜りありがとうございました。

## 目次

第1章	本調査について	1
第2章	外国人中学生・高校生の進学を保障するー学校制度と教育実践の間で	2
第3章	アンケート調査から見えてくる外国ルーツの子どもの実態	13
第4章	中学校から高校へ繋がるサポート-大阪府率特別枠校に通う外国につながる高校生へのインタビューから	31
第5章	高校進学へのサポート実践例	
(1)	こどもひろば	43
(2)	サタデークラス	46
(3)	Tabunka Juku (たぶんかじゅく)	48
(4)	国際交流協会の実践例	50
(5)	大阪市立中学校「日本語指導が必要な子どもの教育センター校」	53
(6)	高校への進路ガイダンス (大阪市・大阪府)	55
第6章	高校進学へのサポートの取り組みと課題について	58
第7章	外国につながる生徒の高校生活	
I	外国につながる生徒の高校特別枠校在籍者の学校生活・学習・将来展望	67
II	外国につながる生徒の高校生活と教科指導-多言語状況にある授業の分析	79
第8章	大阪府における高校でのサポートと課題	89
第9章	調査結果からの提言	97

## 資料

- ・ NPO 法人おおさかこども多文化センターについて
- ・ 外国につながる子どもを元気にするための実態調査調査委員会概要
- ・ アンケート用紙
- ・ 大阪府の公立高校入試における(特別枠)(配慮事項)について
- ・ 報告会プログラム
- ・ 報告会についての新聞記事 (毎日新聞 2019年4月18日付朝刊に掲載)



## 第1章 本調査について

NPO と大学の協働で「外国につながる子どもを元気にするための実態調査」を実施しました。これは外国につながる子どもたちを受け入れる高校、高校へ送り出す中学校や地域の学習支援教室、研究者等、の異なる視点から、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」実施校において高校生活を送っている生徒の生の声を聴くというところから出発しています。

「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」実施校に勤務する教員、元大阪市立中学校「帰国した子どもの教育センター校」教員等、長年外国につながる子どもたちに関わってきた、あるいは大学で研究を重ねているという立場から、高校の教育現場との協力の下にアンケート及びインタビューを実施しました。

調査者自身が学校や地域の支援現場を体験しながら、当事者に聞いていくという、実践に基づいた貴重な調査となりました。また、指導者や支援者の立場からの指導・支援の実践報告は多々ありますが、当事者はどうとらえているか、本当に必要でどう役に立ったのか、高校に入るため最低限必要な支援は何かという当事者の声をインタビュー10人、アンケート100人余りという規模で実施された調査は、全国的にもこれまでにあまり例はないという意味でも貴重な調査になったのではないかと自負があります。

この報告書では全体的には大阪の取り組みについて記述していますが、特に第2, 3, 4章において調査結果からの分析を盛り込んでいます。指導者・支援者が想定している方法と当事者が役に立ったとする方法が一致すればさらに継続改善し制度化して定着を図りたいものです。

さらに、この調査での連携先を模索するうちに得られた「子どもの夢応援ネットワーク」の協力は課題意識の広がりを生みました。

社会の動きは2019年4月から入管法が変わることに伴い急に外国人労働者問題を取り上げるメディアが増えてきました。「ヒト」の問題を労働力問題としてしかとらえていない等の課題を感じます。「ヒト」の問題としてみると当然家族や子どもたちのことが浮かび上がってくるはずです。

ところが、外国につながる子どもたちの学校教育についての理解や取り組みはまだまだきちんとした制度となっておりません。勿論、環境作りや教材受け入れのマニュアルが年々充実してきたことは事実です。一方で日本語教育指導制度は明白ではありません。国内で日本語指導が必要だが受けられていない子ども達も多くいます。今回の調査はどのように指導・支援、情報伝達をすれば次のステップにつながるかというモデルケースとして役だてていきたいと考えています。

支援者サイドの大人の課題と連動して当事者の若者たちが大学進学や就労の道を切り拓き、いろいろな国につながる人々と「ともに生きる」社会作りにつながると信じています。

NPO 法人おおさかこども多文化センター 坪内好子 橋本義範

## 第2章 外国人中学生・高校生の進学を保障する一学校制度と教育実践の間で

山本晃輔（大阪大学）

### 1. 本調査の位置づけ

マイノリティ・グループの進学問題は、欧米における教育研究における課題の一つです。日本においても、1990年の改正入管法施行以降、「ニューカマー外国人研究」の広まりを見せるなかで注目されてきました。

そして、2019年の入管法改正・施行においては、数十万人規模の外国人の受け入れが目指されています。当然ながら、外国人住民の増加は、その子どもたちの増加を意味します。こうしたなかで、2019年6月には中教審において外国人児童・生徒への教育の充実が諮問されるに至りました。したがって、「外国人の教育」は日本の教育における傍流とは言い難い状況にあります。

2008年前後の調査では、外国人の高校進学率は50%前後であるとされてきました（志水編 2008）。しかし、この四半世紀を、外国人生徒への教育模索の期間と捉えたとき、外国人生徒の高校進学率は徐々に高まりを見せています。例えば、国勢調査の個票を扱った研究において、日本人の高校在学率が約96%であるなか、中国籍、フィリピン籍も85%を超えています。ブラジル籍が80%に届かず70%半ばではありますが、少なくとも高校進学は向上し続けてきました（是川 2018）。

では、こうした高校進学率の上昇はいかなる要因によってなされたのでしょうか。日本の学校教育が変わったからでしょうか。厳密な議論を行うならば、日本の人口減に伴う日本人生徒の減少や、高校入試の多様化・軟化といった側面もあるでしょう。多様な理由が考えられますが、そもそもどうやって高校に入学していったのかといった経路について、本調査では注目しました。

調査の結果をまとめるならば、外国人生徒を受け入れる基盤を「中学校」「高等学校」は模索し続けている、ということになります。それも当事者たる生徒の生活背景に目配りをしながら、教育実践が模索されています。こうした結果を導くにあたって、本報告書を一読される方のために、私たちの調査研究がいかなる研究的基盤の上に行われているのかを紹介したいと思います。なお、本章では外国人生徒のなかには日本生まれの子どもたちもいれば、日本国籍の子どももいる。煩雑さを避けるため、外国人生徒と統一します。

### 2. 日本の学校教育と外国人生徒—文化のマッチングという観点

まず、ニューカマー外国人に関わる教育研究は、主に学校文化研究を土台と

して議論が積み重ねられてきました。ここで「ニューカマー」と呼称するのも、戦後の日本の教育現場における最初の外国人問題である在日朝鮮人教育と区別するためでした。この在日朝鮮人教育の実践が、今日の外国人教育に継承されてきた側面もあります。ですが、全国的に見れば「新しい教育課題」として受け止められることになりました。ここでは、古くからある課題が、新しく取り組まれたということを確認するにとどめ、以下では 90 年代以降の研究を簡単に振り返っておきます。

1990 年に施行された入管法によって、南米日系人など外国人生活者が急増していきました。学校現場において当初課題とされてきたのが、外国人児童・生徒の「文化適応」と「言語」の問題です。

### (1) 文化の正統性と適応

学校研究において学校適応は、文化のマッチングの問題であると語られることがあります。日本文化が日本語に支えられるように、海外旅行に出れば、まずもって「言葉が通じるか」不安になります。あるいは「この国はチップをおかなくてはならないのだろうか」といった日常的な振る舞いにも気を配らなければならないかもしれません。文化の違いが軋轢を生むことは、私たちも日常的に実感するところです。同様に、学校はなにを「正統」と見なすかといった「学校文化」があり、教員・生徒もまたその文化の影響下にあります。こうした「正統」に抵抗することは、日本人生徒にも見られることです。

学校における「正統性」のうち、最もわかりやすいものが「日本語」です。みえにくいものとしては「みなが同じように行動する」といった「一斉共同体主義（恒吉 1996）」と呼ばれうるものもあります。みんなで仲良くする。班活動をする。同じような持ち物。これらは、一体感を重視する日本の学校が大切にしてきた実践です。ですが、これを学校文化・教員文化と捉えたとき、誰もがそれを常識と捉えているわけではありません。したがって、「正統」との葛藤が生じてしまうわけです。

ではどのようにすれば「葛藤」を回避できるのか。わかりやすい考えは「正統」な文化を身につけて学校に通うことです。これを学校に入学してから身につけるのではなく、入学前の家庭教育の段階で身につけていれば、学校への移行はスムーズになります。

すなわち、学校の文化と同じような文化を身につけておくこと。このように個人に着目すると、文化を「資本」として捉えることができます。これを「文化資本」と呼びます。家庭で身につけた日本語という文化資本を使って、学校教育で教科学力を得る。家庭教育で英語も身につければ英語圏の文化や書籍を読むこともできる。このように文化を「資本」と捉えると、様々なものと交換することが可能であることが理解できます。原資を多く継承した子どもは様々な場面で活躍することができるという見方です。

注意が必要なのは、資本の「通用可能性」についてです。先程の海外旅行の例えを再び持ち出すとすれば、「現地通貨」を両替しておかなければ、当地で滞

在することは難しくなります。日本の学校で通用する通貨である「文化」は、ある種の地域において通用するものであり、偏りをもっています。実際の通貨がそうであるように「英語」は高い交換レートを有しますが、それ以外の言語はあまり重視されないという特徴もあるかもしれません。外国人生徒が家庭から継承する文化資本（言語や日常的振る舞いや好み）は、仮に莫大な資本をもっていたとしても、日本の学校において必ずしも通用可能ではないからです。これを、私は文化のマッチングと呼んでいます。

そして問題は、こうした文化のマッチングの悪さが、日本人教員や日本人生徒にとって、「逸脱」や「不適応」に見えることであり、その打開策として彼らの文化を「剥奪」や「矯正」に向きがちであるということです。例えば、ブラジル出身の子どもがピアスを身に付けて登校したとします。それを見つけた周囲の子どもたちは「ずるい！」と声を上げ、そして担任は「ここは日本なのでピアスを外すように」と指導する。私たちからすれば常識的なことかもしれませんが、ここには「ブラジルから来た子ども」の視点や事情が一切考慮されません。こうした事例は枚挙にいとまがないほど、多数見られます。

このような学校現場のありようは「脱文化化教育（太田 2000）」や「伝統的な同化圧力（志水 2003）」であると指摘されています。外国人の子どもの文化を「見ようとしなさい（志水・清水編 2001）」、認めない、表現させない、使わせない、といった課題は、場面によっては「日本で生きていくのだから困らないように」といった善意によって裏打ちされることもあります。

また、清水（2006）によれば、生徒が勉強についていけないにも関わらず、教師が「やれている」と捉えてしまうことが報告されています。わからないまま学校に通い続けることは大きなプレッシャーです。それを伝える相手がいないことで生徒は「わかっているふり」をすることでその場を乗り切ろうとしています。これは場合によっては教師にも都合が良いわけですが、「わかっている」と踏み込んで指導することには、多大なるコストが必要になるからです。

ですが、彼らの「文化」が学校に持ち込まれることで学校の秩序は壊れてしまうのでしょうか。私たちは平素より「グローバル化する社会」を生きていますし、カリキュラム上でも子どもたちに教えています。だとすれば、私たちの日常は否応なく「グローバル」であるにもかかわらず、学校内では一切の「グローバルな文脈」を認めないというのは、不自然な振る舞いであるといえるでしょう。

中国系外国人生徒の学校適応に注目した趙（2010）の研究では、学校への不適応をみせた生徒も、状況を打開しようとしていたことを明らかにしています。児島（2006）では、子どもたちの葛藤がときに「教師をからかう」といった「抵抗」の姿として描かれています。したがって、私たちからは抵抗に見える子どもたちの振る舞いであっても、苦しい学校に通い続けているのであり、必死に社会に適応しようともがいていと捉えることもできます。

最後に、文化資本はそれ単体で考えてしまうと「増やすこと」に注目が集まってしまう、子どもたちの通用可能な文化資本を蓄積することが目的化してし

まいます。しかし、子どもたちが本来持つ「文化資本」を活かすこと、個人が有する資本が通用可能となる「場」について考えることも重要です。

このように「文化資本」と「場」を通じて学校を理解することは、外国人生徒の「言語」を考えるうえで、ひとつのアイデアを示します。というのも、外国人生徒にとって「日本語」が必要であるにしても、ともすれば「彼らの文化資本の通帳はゼロだから」というような感覚にとらわれてしまいかねません。しかし彼らの通帳には、別の文化、別の言語が蓄積されている場合があります、日本の学校という「場」では使いにくい資本が蓄積されているからです。

## (2) 言語の保障

言語の問題においては「社会生活言語」と「学習思考言語」の別がしばしば強調されてきました(太田 2000)。子どもたちが学校に馴染み、日常的なコミュニケーションがとれるようになったにも関わらず、テストの点数が伸びない、といったことがあります。言葉について、私たちはコミュニケーションのツールとして捉えがちですが、物事の認識や思考と深く関わるものです。この日常生活言語と学習言語に関しては、日本の外国人教育の現場で浸透した議論でしょう。

もっとも、こうした議論は「学習言語が伸びていないのなら日本語をより積極的に教えなければならない」という指導方針に繋がります。もちろん日本の学校で生活するのだから日本語の伸長は重要なポイントです。

しかし、人間の言語能力という観点においては「日本語」・「外国語」といった別に限らず、深層においては繋がっているという議論もあります。例えば、日本からみて「外国語」で「学習言語」を獲得している子どもたちは、学習言語には支障がないといった場合があります。そうだとすれば、母語に馴染みがある子どもたちにとって、母語で学習する機会があれば学習言語を伸ばすことができるかもしれません。

そのうえで、川上(2013)は母語教育の日本における受容が、バイリンガル教育という文脈で理解されてきたことに警鐘を鳴らしています。バイリンガル教育そのものは有益な議論であっても、言語学習を L1 言語と L2 言語といった形で分化して捉えられてしまいます。2つの言語を高水準で運用できること目指すとなれば、それをいかにして取得するかといった学習観や、「できる」「できない」といった能力観として捉えられてしまいます。

このように概観すると、言語教育は、「子どもたち「を」どのように学ばせるのか」「子どもたち「が」いかに学ぶのか」といった、本人の能力を課題とする側面と、本人が生活する環境を課題とする側面に分割して考えることが必要になります。

日本で生活する以上、一定の日本語能力が必要になるということは言うまでもありません。しかしそうした観点だけに注目してしまうと、その子どもが位置づく言語空間への配慮が忘れがちになってしまいます。本来は、複数言語環境における学びは、子どもたちにとって保障されるべき権利そのものであるは

ずです。

以上のように議論を展開したとき、子どもたちは「学習」という観点においては、自己努力を求められるものの、母語学習や多言語環境といった基本的な権利は剥奪されてしまっているとも捉えることができそうです。

過去より、外国人生徒の教育権は、法的根拠を有さない恩恵であるとされてきました。法的根拠がないということは、予算的な裏付けがないということや、教員養成の内容に系統的に盛り込まれないといった課題にも繋がります。90年代には、各地で教員加配や日本語教室の設置がおこなわれていますが、いずれも法的な位置づけのない予算措置でした。

ときに外国人生徒の学習が「適応指導」といった言葉で呼ばれることがあります。しかし、そうした教育観のままでは、現行の教育を追認し、変容を生じさせにくいといった課題があります。「文化のマッチング」という議論でみてきたように、子どもたちの成長を求めつつも、その子どもたちがもつ豊かな可能性や資源に眼を向け、私たち側もまた、変化することが求められているはずで

### 3. 彼らだけでなく学校という「場」を変えていく

本調査が特別枠校を中心にしたのも、「子どもたちが学習する手助け」だけでなく、学校文化を変容させることで「子どもたちに寄り添う」といった観点が含まれているからです。例えば、「母語による作文」「母語指導」といった、子どもたちの言語に配慮的な制度が設定されています。また、「外国人生徒が集まれる居場所」であることや「外国人として振る舞うことを許容／寛容する雰囲気」も存在しています。ときに日本の学校文化と外国人生徒が衝突するようなことがあったとしても、それをうまく折衷しようとする日本人教員やネイティブ教員（外国人教員）が常勤しています。特別枠校の取り組みは多大なコストが必要です。そのため、すべての学校に導入することはできませんが、最先端の教育実践であると私は考えています。特に、大阪の特別枠の重要なコンセプトとは「子どもたちの選択肢を奪わない」という点にあります。すなわち、日本文化もしくは出身文化といった二分法ではなく、可能な限り、子どもが獲得できる可能性のある文化を保障しようといった志向です。

私たちがヒントとしている議論に、米国における移民研究があります。その主要な関心のひとつに「親世代の不利な状況が、子ども世代に引き継がれるのはなぜか」という問いがあります。この「第2世代(second generation)研究」では、膨大な統計データ、インタビューデータが収集されてきました。その代表的な研究であるポルテスとルンバートの研究では、「分節化された同化」という理論を打ち出しています。

一般的に、個人の社会達成は、参入できる人的資本や家族の経済要因、家族構造によって規定されると考えがちです。しかし海外から移住してきた移民の社会参入は、いかなる滞在許可があるのか、外国人に寛容な社会かどうかとい

った社会への編入様式も重要になります。このように捉えると、高度な技能を評価されて受け入れられた移民と単純労働に従事することになる移民との間には、社会生活をおくるうえで動員できる資源量や生活の安定性に違いがあることが理解されます。もちろん、エスニック・コミュニティの存在も重要です。その規模や親世代・子世代とエスニック・コミュニティの関わりは、移民国での文化や言語の維持に寄与するだけでなく、情報の獲得や生活の安心感とも関連します。

そのうえで、第2世代目以降の移民の子どもたちには、「協和型文化変容」「不協和型文化変容」「選択型文化変容」が生じるといいます。(1) 協和型文化変容は、いわば親世代の文化を受け入れず、当該国の文化に統合されていきます。こうした場合、子どもたちは教育による地位達成を果たしやすくなる一方で、親の文化を継承できないこととなります。同化的文化変容とも呼ばれることもあります。(2) 不協和型文化変容では、家族の貧窮や不安定な生活状況から、学歴を獲得することが難しく、職業キャリアも重ねにくくなります。当該国の文化に馴染めず、教育達成の難しさからアンダークラス文化に親和的になることや、周辺の労働に従事することに繋がりがちです。最後に、(3) 選択的文化変容は当該国や親の文化いずれも継承し、バイリンガルである場合も多い。そして、学歴達成も果たしやすく高い学習意欲をもちます。自ら様々な可能性を選択できるといったものです。

ポルテスとルンバートによる分類は、日常的に外国人生徒の支援を行う場面においては常識的なものかもしれません。理論的には3パターンが示されているものの、個々の事例においては様々なゆらぎを確認することもできます。

それでも、移民第2世代を考えるうえでのヒントを与えてくれます。まず、移民の地位達成は本人の努力だけでなく、家庭背景や編入様式といった外部的要因も大きく影響するということです。さらには、「日本語」を教えるだけでは協和型文化変容を生じさせるかもしれませんが、親世代との文化的葛藤を引き起こしかねません。そして、親からの「遺産」を継承できず、自分ひとりで社会に立ち向かっていくといったこともあります。逆に、なにもしなければ、親世代の生活上の困窮を子ども世代が引き継いでしまうといった課題も生じそうです。前述したように、日本の学校文化が「剥奪的」で「同化的」であるとすれば、日本の学校に通うことでは選択型文化変容は生じにくいともいえそうです。

このポルテスとルンバートの議論を、日本のフィリピン系の若者に適応した議論によると、バイカルチュラルでバイリンガルな資源をもつ若者ほど、自己肯定感が高く、学業達成しやすいといった調査結果が報告されています。こうしたケースでは、フィリピン文化を獲得するためには、良好な家族関係やエスニック・コミュニティとの関係が欠かせないとされています(額賀・三浦 2017)。

地位達成における資源論は、現実を説明するには非常に便利な理論であります。もっとも、法的位置づけや社会的位置づけなどは、粘り強くその変化を目指して活動する必要があり、早急に変えがたい要素も少なくありません。そう

した意味において、教育や学校現場も変化を受け入れにくい場所です。ですが、子どもたち側から見たとき、主要な資源の獲得機会は「学校」です。前述したように、特別枠校が「最先端」であると私が考えるのも、子どもたちに日本文化だけではない「+α」を保障しようとするからに他なりません。

しばしば「外国人生徒は日本で生活するのか母国に戻るのか、わからない」と学校現場で語られることがあります。だすれば、日本語だけでなく「母語」を保障することは、将来のライフチャンスを広げていくうえで重要です。そうした状況にあって、できることは両方の言語や文化を保障することになります。

そのため、外国人生徒のためのカリキュラムを模索する動きも見られます(清水・児島 2006)。外国人児童・生徒のために多言語での授業実践に取り組んだ研究(南浦 2013)、学校、家族、地域、エスニック・コミュニティを巻き込んだ「連鎖的支援」の必要性を指摘した研究(潘 2015)などがあります。いずれも「日本人側の責任(志水 2002)」として学校を核とする外国人支援を模索する研究といえます。

それでも一般的には「学校内の資源だけでは難しい」と考えられがちです。最も先鋭的に「両方を保障する」ことに取り組んでいるのが外国人学校です。外国人学校ではそうした多言語・多文化の教育に取り組んでいます。例えば、押野(2011)によるブラジル人学校の研究では、日本とブラジルを移動しながら生きる子どもたちを前に「どちらかを選ばせる」のではなく、「どちらでも生きることを選択できる」ようにするための教育が模索されています。また、学校で獲得しにくい「エスニックな資源」を、学校外で確保しようとする動きもあります。フィリピン人ニューカマーのコミュニティを調査した三浦(2015)は、教会や学習教室を通じて、母親らが積極的に社会関係を蓄積し、子どもの教育に活用している姿を見出します。

#### 4. 本調査のねらい

本章では、本調査を考えるうえで基盤となりうる理論的な立ち位置を記述してきました。第2節でみたように、そもそも日本の学校は「異質性」を認めない学校文化を有していました。外国人生徒の「学校適応」や「言語」における困難は、自らの自助努力によって解消することが求められがちです。しかし、文化のマッチングが課題であるとなれば、本人が変わるだけでなく、学校が変容することによってもマッチングを良くすることができるはずですが。その点、言語的な側面に目を向けたときも「多言語状況」であることは、本人の資質を伸長するためにも必要な権利といえそうです。

第3節では、移民2世代目研究を紹介しながら、移民先国の文化だけでなく親から継承する文化の両方をフレキシブルに扱うことができる人々ほど地位達成しやすくなるといった研究を紹介しました。移民先国だけに同化してしまうことは親世代との葛藤や否定を招きかねません。他方で、移民先国の文化に馴染めなければ、そもそもの選択肢が少なくなります。いずれも選ぶことそ



のものが、外国人生徒のライフチャンスを拡大するために不可欠であるとするならば、いわば日本社会にソフト・ランディングするための「時間的な猶予」をもたらす機関として「学校」を位置づけることもできます。その「時間的な猶予」のなかで、なにを外国人生徒は学ぶのか、なにを外国人生徒が学べるのかは、いま議論の渦中にあるといえます。

いずれにしても、過去の議論からは、以下のような仮説が導かれます。

- (1) 少なくとも外国人生徒は、日本のカリキュラムにあわせ、自助努力によって勉強しなければならない。
- (2) 高校進学を果たすにはそれに見合った「日本語能力」や「教科学力」が求められる。
- (3) 日本の学校での教育達成には、日本人のように振る舞えることが求められている以上、「母語」や「母文化」といった外国人生徒の経緯・背景的な側面は、付加的なものである。

したがって、外国人生徒の進学率が向上したということは、単純に捉えるならば、外国人生徒が日本人生徒のようになる機会が増した結果によるものかもしれません。

しかし、前述したように、大阪の教育実践はそのようなモノカルチュラルな取り組みには留まりません。

例えば、特別枠校は充実した「日本語教育」に留まらず、母文化や母語を保障するカリキュラムが存在しています。また外国人生徒が過ごしやすい環境構築に、学校の資源を投入しています。特別枠校は、グローバルな文脈を有する生徒を「日本文化」になじませるのではなく、そのまま「グローバル」であることを評価します。これは日本人生徒や日本人教員にとって「異質」であっても、他校にはない経験をすることができるともいえます。これらの取り組みは、外国人生徒だけでなく、日本人生徒にとっても有益であるという研究もあります（伊藤・王・林・山本 2019）。

それでは、このように高く評価されうる「特別枠校」ですが、実際に外国人生徒はどのような心持ちで学校に通っているのでしょうか。配慮的であるとはいっても、各学校は日本の学校文化に立脚しており、すべてが外国人向けシステムにはなっていません。外国人生徒のなかには日本の学校（小学校・中学校）を経験しないまま進学する外国人生徒もいます。「日本語が苦手」な生徒が、日本の高校で前向きに生活することは並大抵なことではないはずです。ここからこうした論点に答えるために、本報告書第3章では特別枠校に通う生徒へのアンケート調査を分析しています。

そのうえで、日本の中学校を経験している外国人生徒は、中学校でどのような経験をしてきたのでしょうか。そしていかにして特別枠校に進学していくのでしょうか。第4章では、10人の外国人生徒のインタビューデータを分析しています。結論を先取りするならば、在籍していた「中学校」においてサポート

を受けることができたわけではないようです。事例から透けて見えるのは、一般的な中学校・学校教員が有する資源の限界であり、そうした限界に教師らも自覚的であるからこそ、外国人生徒を「センター校」や「NPO」といった外部資源への接続が積極的に行われていました。

第4章、第7章では実際に特別枠校に在籍している生徒のインタビューをまとめています。特別枠校では外国人生徒にたいして授業はもちろんカリキュラム編成や学校行事など、さまざまな支援や配慮が行われていることがわかります。併せて第7章(2)では、多言語状況の保障がどのようなものなのかを授業分析を通じて検討しています。第7章(1)でも明らかにされるように、多言語であること、踏み込んでいえば「日本語が難しい」状況にあっても、その外国人生徒が否定されず位置づけを得るということは、肯定的に日本社会に参入していくためにも重要な経験であるはずで。第7章、第8章を通じて、学校現場の挑戦について知っていただければと思います。

## 5. 本調査の実施に関して

本調査では、まず中学校から高校へと進学した外国人生徒へのインタビュー調査から着手しました。以下に示すように、インタビュー調査では10人の生徒に協力してもらい、各1時間から2時間程度の聞き取りを行いました。渡日経緯、中学校での生活・勉強・進路決定、高校進学後の生活、将来展望に関する質問項目をあらかじめ準備しましたが、話の流れによっては自由に経験を語ってもらう半構造化インタビューを実施しています。インタビューは録音され、トランスクリプト化し、分析データとしました。

また、大阪府立特別枠校に協力いただき123人のアンケート調査を実施した。アンケート項目については巻末の資料をご覧ください。あまり類例のないアンケート調査であることや、日本語版しか作成できなかったこともあり、1問1問先生方が解説することで、生徒が回答するなど、各校の先生方のサポートのもと実施されました。

整理番号	名前	来日年	来日時状況	中学校での生活	中学校での勉強	高校での生活	将来展望
1 A		2015年7月	父が先に日本に働きにきていた。中国の中学校を6月くらいに卒業したが、地元の高校に行くのを躊躇していたところ、父から日本の高校に行ってみようか、と言われ来日。	クラスに中国人生徒が何人かおり、学校生活では助けてもらった。同じ時期に入転した中国人生徒があり、その生徒が「こどもひろば」の存在を教える。そこで高校の情報を得る。また、担任、多文化塾でも学校のことを聞く。日本語や勉強ができるということで特別校校を選択。	授業中に言われることの意味がわからず、とりえず板書は写していた。週に2度センター校に行き、日本語の勉強。同じ時期に入転した中国人の生徒があり、その生徒が「こどもひろば」の存在を教えてくれる。そこで高校の情報を得る。勉強に関しては、多文化塾が一番役に立った。テストは別室で、時間延長、辞書引きOK。	高校では、外国人生徒との交流が楽しかった。勉強以外にも、生活で困ったことがあれば長尾講師に相談していた。日本人の友達もできたが、外国人生徒といふことが多かった。	日本の外大で英語の勉強をした。中国でも日本でも英語の成績がよかった。英語を学んで外国人を助けた。海外の貿易会社に勤めているのが理想。中国にいらして専攻師になつてみたい。父親は行きたい大学に行かせてくれる様子。民族講師が大学について教えてくれる。
2 B		日本生まれ(2001年) 2008年中国へ、2011年再来日	中国で中学校卒業後、母親と再来日。父親は日本で留学している。姉は両親と日本語を話すが、未だ中国語で家族と会話する。	「こどもひろば」に民族講師が来ており、そこで特別校校について教えてもらう。	再来日後、上本町の国際交流センター(「こどもひろば」)で週2回高校入試の勉強をする。また、日本語学校で半年間勉強する。土曜日はサタデークラスに通う。中国では、英語や国語が難しく成績は良くなかった。先生が、特別校校以外は受からない、というアドバイスをした。	高校では体育の授業が楽しい。外国人生徒との活動は獅子舞などが大変。民族講師に進学を相談する。日本の友達とも会話はよくする。居酒屋でのバイトは楽しい。	日本の大学に行きたい。中国の大学は難しく入れなそう。
3 C		2015年?	両親は10年ほど前から日本におり、祖母と一緒に住んでいたが、祖母がなくなったため、弟と一緒に来日。16歳の時。	家から一番近い特別校校に進学を決める。母語の作文は英語で書いたが、サタデークラスでタイの先生に習ってもらった。家では本本を勉強していた。期間中は外国人のクラスで、お年寄りが多かった。日本語があまりできなかったため、あまり話すことはできなかった。	サタデークラスのほかに、1ヶ月ほど夜間中学に通った。近頃のボランティアクラスにも通っていた。	声をかけても会話が難しかったため、1人でいた。2年生の真ん中から友達が行っていることがわかるようになった。自分からも声をかけるようになった。ESSと多文化文芸部に参加している。	家庭に余裕がないため、学費免除になる学校を探した。その学校は英検があり、英語の面接に受ければ免除になる。国際コミュニケーション学科。将来は空港で働く。ESと多文化文芸部に参加している。
4 D		2013年?	父がもともと日本で料理人をしてきた。家族が一緒にのほろがいたというので母と日本へ、中国では中3の途中まで、日本の中学校は中1(10月)からやり直す。	センター校に週2・3日に通っていた(卒業するまで)。中2の後半～中3には先生の話がわかるようになり、みんなの力を借りるために自分から声をかけるようになった。自分から尋ねたいことが多くなった。『理』のような担任の先生との紹介で、中3で多文化塾に通い、ライバル意識を植え、競争をし、その友達とは連絡の話をした。多言語進路ガイダンスで聞いた話をもとに、中国人として自分の国の文化を見せたいと感じ、特別校校に志した。他には担任、センター校、親から情報を得た。	中学の時は抽出授業はなく、プリントをもらって教える片側で一人でしていた。難しい教科は先生が「話かんの人が強。同じ時期に入転した中国人の生徒が「こどもひろば」の存在を教えてくれる。そこで高校の情報を得る。勉強に関しては、多文化塾が一番役に立った。テストは別室で、時間延長、辞書引きOK。	自分からの会話が増えて楽しい。中国出身の生徒同士の交流もある。	看護系を目指す。
5 E		2016年9月	母親が先に来日しており、タイの中学を卒業後来日。CAIになったため、母親がそれなら日本の高校の方がいい、ということで来日。タイで少しだけ仮名前の勉強をさせていた。	サタデークラスで出会ったタイ人の先輩に高校進学のアドバイスをしてもらう。センター校の母語教室でも学ぶ。	タイ人グループが行っていた日本語の勉強会に行っていた。水曜日は先生と高校のテスト勉強。土曜日はサタデークラス、多文化進路塾。進学ガイダンスで、特別校校を志す。ということを選択した。交通の利便性もあった。また、勉強のときも期ける、ということも多かった。	宿題がしんどくあまり学校が楽しくない。マクドでバイトをしているため、週末に友達とあまり遊ぶことはない。主に大学進学にかかる費用のためにバイトをしている。	関西外大に行きたいと思っているが、まだ誰にも相談していない。CAIになって世界のまちなで遊びたい。担任の先生が、関西外大は難しいが、京都外大は行けるかも、といった。
6 F		2014年6月	中学校に中1として入る。はじめはパンクラスのつもりで来日したが、両親から日本で勉強していくことが伝えられる。	中3までセンター校の日本語教室で勉強。両親とサタデーの先生がつかって、週1回家庭教師のようなかたちで高校入試の勉強をした。担任の先生から特別校校をすすめる。他にも、センター校の先生が特別校校について教えてくれた。	普通に授業を受けており、板書されたことをうつつしていた。テストの時はルビを渡されたもので受けていたが、授業中にはなかった。中3にはテストのルビも渡さなかった。	日本語の宿題が大変。	CAIになるために専門学校にきたい。
7 G		2015年	中2の夏に来日。	日本人のクラスメイトとは話さなかった。センター校では日本語を学んだ。分らないことを聞いていた。近い特別校校を受験した。母語の作文はセンター校の母語の先生に見てもらった。多文化塾での勉強が役に立った。	中国から来た生徒と人で、国語のみ抽出授業。社会と理科の授業は聞いていらず。テストも受けていた。高校受験に社会や理科が要らないことと中国人の友達から聞いていた。	文化祭ではクラスメイトと一緒に行動。外国にルーツを持つ人たちのための部活に参加し、日本語学習やルーツの部活をする。ボート作成、発表、和太鼓、獅子舞の練習、大学調べを行う。高校の外国人の友達がいっぱいいる。マクドナルドでアルバイトをしている。	大学見学に先生と行った。英語を勉強して、飛行機や駅で働きたい。
8 H		2007年～2009年	2007年から2009年までは愛知にいたが、仕事がなく家族全員で住めなくなったため、子どもだけブラジルに帰国し、中学3まで過ごす。その後、来日するが、2014年7月に再来日。学校の配慮により、高校ではなく中学2年に入る。	はじめは中学校に外国人は1人、その後、中国人の男子が入ってきた。中学の時は友達がいなかった。センター校には週2・3回通っていた。日本語能力試験の5級の問題で単語が取れるまでは1から4級目まで。それ以降、4級合格までは5・6級目。3年生からはセンター校には通わなくなった。サタデークラスでは、数学と英語を学ぶ。学校では分らないことが証明問題を教えてもらった。中3の時に特別校校のオープンキャンパスに行き、進学を決めた。他の学校は中国人が多いということで、無理は入れないと思った(中国人などのアジアのイメージは天才だから)。そこが駄目でも古屋の外国人学校という選択肢もあった。	もともと日本の学校に通っていたため、平仮名と片仮名は知っていた。はじめはテストを受ける必要があるのは英語と数学だけだといわれていたが、中3からはチャレンジしたいと思い、すべてのテストを受けるようになった。テストは受けなくても板書だけ行っていて、先生には後で等分させてもらった。普通のスピードで授業をしてほしいと伝えていた。理科については「ちょっと分かる」と伝えていた。理科については「ちょっと分かる」と伝えていた。理科については「ちょっと分かる」と伝えていた。理科については「ちょっと分かる」と伝えていた。	母語のポルトガル語の授業がなかったら、ポルトガル語は忘れていた。1日に95%は日本語。留学のためにCAIにバイトをしている。	オープンキャンパスの課題もあり、高1～高2の前半までは京都外国語大学を目指していた。現在は、難関のいる欧州に渡り、大学に行くことを考えている。学費が無料だから。
9 I		2016年3月	父母が先に日本で働いており、16歳の時に来日。父は日本人。中学卒業後に日本に来たが、フィリピンでは中学4年生まであるため、その割には高校1年生の年齢であった。	入試の情報は父がインターネットで調べ、家に近いことから特別校校を受験することになった。オープンスクールにも行った。	週4回、市役所で日本人のボランティアの場でも勉強していた。数学は週に1回習う。多文化塾では英語を学んだ。英語の試験も日本語が必要なので、勉強した。	日本の世話は大変だが、体育祭や文化祭は楽しい。	外大への進学希望。京都外大、関西外大、立命館を志望。就職はホテルのフロントデスクを志望。
10 J		小6の4月	両親、姉と一緒に来日。そこから日本の学校に通うことになる。小学校の時は、クラスではあまり勉強せずに、別室や職員室で日本語の勉強をしていた。	中3までは学校で外国籍の生徒が自分一人だったために、まわりの生徒から愛称呼ばれていた。お話を聞いたが、関係性がうまくいかず、辞める。日本語教室の先生と相談して高校を決める。学校の先生が数学や英語は教えてくれた。	中学校で中2の途中まで勉強。そこで高校進学に向けて何をすればいいのかわからず、テストは最初何の支援も受けてなかったが、日本語教室でしんどいことを伝えると、別室受験となる。中2から。英語だけはみんなと同じように受ける。普段の授業では基本的に特別なプリントが用意されるわけではない。わからない時に手を挙げて先生をよべば、読み仮名を書いてくれた。「こどもひろば」でサタデークラスで勉強。姉についていく形で参加していた。母語教室での作文指導は役に立った。	中学の時は異なり、日本人の子と仲良くできているので、質問をすることも。もある。	大阪国際大学の教養学部、国際コミュニケーション学科に入りたくて、日本語と英語の面接をした。最終的には海外の企業で働きたい。

< 参考文献 >

- 押野寿美子 2010『ブラジル人学校の子どもたち―「日本かブラジルか」を超えて』ナカニシヤ出版
- 伊藤莉央・王一瓊・林貴哉・山本 晃輔 2019「外国人生徒を「特別扱い」する学校文化」の形成に関する考察―大阪府立特別校校の事例から『未来共生学』

(6) pp.299-327

- 川上郁雄編著 2013『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』くろしお出版。
- 潘英峰 2015『思春期ニューカマーの学校適応と多文化共生教育——実用化教育支援モデルの構築に向けて』明石書店。
- 児島明 2006 『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房。
- 是川夕 2018「移民第二世代の教育達成に見る階層的地位の世代間変動—高校在学率に注目した分析—」『人口学研究』 (54) pp.2-25
- 南浦涼介 2013『外国人児童生徒のための社会科教育—文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』明石書店。
- 三浦綾希子 2015『ニューカマーの子どもと移民コミュニティー—第二世代のエスニックアイデンティティ』勁草書房。
- 額賀美紗子・三浦綾希子 2017「フィリピン系ニューカマー第二世代の学業達成と分岐要因 —エスニック・アイデンティティの形成過程に注目して」『和光大学現代人間学部紀要』第10号、pp.123-140
- 太田晴雄 2000 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院。
- 志水宏吉・清水睦美編 2001 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。
- 志水宏吉 2003 「マイノリティー問題—ニューカマーの子どもたちと学校教育」 荻谷剛彦・志水宏吉編著『学校臨床社会学—「教育問題」をどう考えるか』放送大学教育振興会
- 志水宏吉 2002 「学校世界の多文化化」宮島喬・加納弘勝編『変容する日本社会と文化』東京大学出版会。
- 志水宏吉・棚田洋平・榎井縁・比嘉康則・新矢麻紀子・奥村美保・今井貴代子・山本晃輔・石川朝子・館奈保子 2007 「ニューカマー特別枠校の可能性—高校3校の事例分析から」日本教育社会学会大会発表資料。
- 志水宏吉編 2008 『高校を生きるニューカマー』明石書店。
- 清水睦美 2006 『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房。
- 清水睦美・児島明編 2006 『外国人生徒のためのカリキュラム——学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院。
- 趙衛国 2010 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から』御茶の水書房。
- 恒吉僚子 1996「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・奥平康熙・佐貫浩・久富善之・田中孝彦編『学校文化という磁場』pp.251-240、柏書房。

### 第3章 アンケート調査から見えてくる外国ルーツの子どもの実態

数実浩佑（大阪大学大学院）

櫻木晴日（大阪大学大学院）

山本晃輔（大阪大学）

#### 1. はじめに

今回の調査は、指導・支援を受けた当事者の子どもの視点を通してどのような指導・支援がなされてきたか、どのような指導・支援が力になったと考えるか、改良すべき点はどのようなことだと思うか、などの情報を収集、それを公表することにより、教育現場での外国につながる子どもの置かれた実態を明らかにし、全国での取り組みの改善をアピールすることが大きな目的である。そこでアンケート調査においても、子どもが高校へ進学する際にどのようなサポートを受けたか、どこでサポートを受けたかについて詳細な質問項目を設けた。くわえて、子どもたちは日本語や母語がどの程度使える状態にあるのか、来日時はどのような気持ちだったか、どのような学校生活を送っているか、自尊心や進路意識はどのようであるかなど、多様な項目をたずねている。そこで本章では大阪府内の外国につながる高校生へのアンケート調査の結果について、その要点を整理しながら述べていく。具体的にはまず2節で調査対象者の基本的属性についてまとめた後、3節でサポートの内容の整理、4節で子どもの言語能力に着目した分析を行っていく。

調査対象者は、大阪府内の特別枠校合計7校のうち、協力の得られた5校で実施された。子どもはそれぞれ自身が所属する学校において無記名でアンケートに回答した。アンケート質問紙を回収できたのは、123名の子どもである。学校や子どもによって回答が得られない質問項目が存在するため、得られた度数分布の合計値はサンプル数の123に一致しない項目もあることをここで指摘しておく。また調査対象の子どもはすべて特別枠校に在籍する子どもである。そのため得られた結果については一定のバイアスが発生している可能性、つまり、アンケートに答えやすい子どもが対象者として選ばれやすいことについても注意されたい。

外国につながる子どもをいかに支えていくことができるかは近年日本においてますます重要な課題となってきたが、外国につながる子どもを対象にアンケート調査を実施し、分析を行った事例はそれほど多くないのが現状である。今回のアンケート調査では、サンプル数の少なさやバイアスの可能性などいくつか課題もあげることができるが、外国につながる子どもを支えるための調査の第一歩として重要な意味をもつものと考えられる。

## 2. 外国ルーツの子どもの基本属性

### 2.1 性別・エスニシティ・在留資格

まず回答者の基本的属性について確認しておきたい。まず性別（表 1）について、「男性」が 46.9%、「女性」が 51.0%と若干女性の方が多くなっているが、性別にかかわらずまんべんなく回答が得られていることがわかる。

表 1 性別の内訳

	度数	パーセント
男性	45	46.9%
女性	49	51.0%
その他	1	1.0%
N	96	100.0%

国籍は「中国」（58.7%）が最も多く、「フィリピン」（14.1%）、「日本」（13.0%）、「ネパール」（6.5%）と続く。以上の国の子どもが大半を占めるが、それ以外にもパキスタンやタイ、韓国など様々な国から来日している様子を見とることができる。

表 2 国籍の内訳

	度数	パーセント
中国	54	58.7%
タイ	1	1.1%
ネパール	6	6.5%
フィリピン	13	14.1%
韓国	1	1.1%
パキスタン	2	2.2%
ペルー	1	1.1%
ベトナム	1	1.1%
ロシア	1	1.1%
日本	12	13.0%
N	92	100.0%

在留資格（表 3）は「家族滞在」（32.6%）、「定住者」（29.1%）、「永住者」（16.3%）となっている。それ以外にも 1 割程度の子どもが「日本国籍のため不要」、「わからない」と回答していることも確認しておきたい。

表 3 在留資格の内訳

	度数	パーセント
家族滞在	28	32.6%
永住者	14	16.3%
定住者	25	29.1%
日本国籍のため不要	9	10.5%
その他	1	1.2%
わからない	9	10.5%
N	86	100.0%

## 2.2 子どもたちが使用している言語と言語観

表4は子どもたちがどの場面でどの言語をよく使うか、どの言語を使いやすいと感じているかについてまとめたものである。「家以外でよく使う言葉」では「日本語」(55.1%)が最も高い値を示している一方、約4割の子どもが「母語」を選択している。

また「家以外でよく使う言葉」を除くすべての項目において「母語」が最も高くなっており、子どもの母語能力の高さが伺える。

表4 使用する言語

	母語	日本語	その他	わからない	N
あなたが一番使いやすい言葉	92.9%	5.3%	0.9%	0.9%	113
家でよく使う言葉	88.9%	7.7%	2.6%	0.9%	117
家以外でよく使う言葉	39.0%	55.1%	1.8%	0.8%	118
兄弟姉妹で使う言葉	84.3%	11.8%	2.0%	2.0%	102
いちばん最初に身に着けた言葉	89.0%	7.3%	1.8%	1.8%	108
自分で母語だと思う言葉	92.8%	2.7%	1.8%	1.8%	111

表5は、現在どれだけ日本語を使用できるか集計したものである。「よく使える」「だいたい使える」をあわせると、8割以上が「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」について「使える」と回答している。特に「聞くこと」については、9割を超え、日本語使用能力の高さが伺われる。一方で「あまり使えない」「ぜんぜん使えない」子どもも約1割存在する。

表5 現在の日本語能力

	よく使える	だいたい使える	あまり使えない	ぜんぜん使えない	わからない	N
(1)話すこと	29.9%	54.7%	12.8%	0.9%	1.7%	117
(2)聞くこと	41.0%	50.4%	6.8%	0.0%	1.7%	117
(3)読むこと	29.1%	56.4%	11.1%	2.6%	0.9%	117
(4)書くこと	28.4%	56.9%	11.2%	2.6%	0.9%	116

表6は、現在どれだけ母語を使用できるかをたずねる項目である。「話すこと」と「聞くこと」は約7.5割の子どもが「よく使える」と回答しており、「読むこと」「書くこと」についてもその値は6割以上となっている。子どもたちの来日背景は様々であるが、多くの子どもが母語の使用に慣れ親しんでいる様子をみてとることができる。

表6 現在の母語能力

	よく 使える	だいたい 使える	あまり 使えない	ぜんぜん 使えない	わからない	N
(1)話すこと	75.7%	20.0%	3.5%	0.0%	0.9%	115
(2)聞くこと	76.5%	18.3%	4.3%	0.0%	0.9%	115
(3)読むこと	68.7%	18.3%	10.4%	1.7%	0.9%	115
(4)書くこと	60.9%	19.1%	14.8%	4.3%	0.9%	115

### 2.3 来日時の日本語力観

表 7 は子どもたちが日本に来たときにどのくらい日本語が使えたかをたずねた項目である。注目すべき点はどの技能においても「全然使えなかった」を選択する子どもが、約 7 割もいるということである。「あまり使えなかった」をあわせると、約 8～9 割の子どもが日本語が使えない状態で来日していたということがわかる。日本語の準備を十分にできていないまま、日本に来る子どもが多数派であることを改めて確認しておきたい。しかし今回の質問紙調査の対象者はすべて高校の在籍者であることをふまえると、来日時にはほとんど日本語ができない子どもが高校進学を果たしていることも注目される結果である。

表 7 来日時の日本語能力

	よく 使えた	だいたい 使えた	あまり使えな かった	ぜんぜん 使えなかった	N
(1)話すこと	6.6%	2.5%	18.9%	72.1%	122
(2)聞くこと	9.8%	8.2%	17.2%	64.8%	122
(3)読むこと	4.9%	10.7%	14.8%	69.7%	122
(4)書くこと	6.6%	10.7%	11.5%	71.3%	122

表 8 は来日前に日本語の勉強をしたかどうかをたずねたものである。8 割を超える子どもが来日前に日本語の勉強をしておらず、勉強をしていたのは少数派であることがわかる。このことから、来日当初は日本語を十分に使えない状態でいたことが確認できる。

表 8 来日前に日本語の勉強をしたか

	度数	パーセント
した	15	18.5%
しなかった	66	81.5%
N	81	100.0%

### 2.4 子どもたちの学習観

表 9 は「あなたは今、高校の授業がどのくらいわかりますか」という質問に対して、教科ごとに結果を示したものである。「ほとんどわからない」と回答する子どもは「国語」(23.5%)に突出して見られるが、どの教科も 5 割以上の子どもが「よくわかる」「だいたいわかる」と回答している。特に「英語」と「数学」ではその割合は 7 割を超える。

「国語」が苦手な子が多いというのは、日本語のスキルが直結する科目であ



ることから理解することができる。しかし「数学」や「英語」については一定の手応えを感じている子どもも多数いることは注目すべき点だろう。

表 9 子どもたちの学習観

	よくわかる	だいたいわかる	半分くらいわかる	わからないことが多い	ほとんどわからない	N
(1)国語	17.6%	37.3%	11.8%	9.8%	23.5%	102
(2)日本語	29.6%	51.3%	13.9%	3.5%	1.7%	115
(3)数学	35.1%	38.6%	16.7%	6.1%	3.5%	114
(4)社会	15.9%	45.1%	23.9%	8.0%	7.1%	113
(5)理科	15.9%	43.4%	27.4%	8.0%	5.3%	113
(6)英語	45.2%	38.3%	9.6%	2.6%	4.3%	115
(7)家庭科	20.6%	39.3%	24.3%	9.3%	6.5%	107
(8)保険	21.2%	41.6%	20.4%	8.0%	8.8%	113

## 2.4 学校への適応感

表 10 は「あなたの今の学校での生活についてどのように思いますか」という質問に対して、学校への適応感や友人関係についてまとめた結果を示したものである。「日本人の友達が多い」については、「よくあてはまる」と「まああてはまる」をあわせた割合は約 4 割にとどまるが、一方で「日本人の友達ともよく話す」は約 8 割、「学校での学習」や「自分の学校が好き」、「母国の友達とよく話す」、「母国の友達が多い」、「母国の文化を体験できる」、「母国の文化に触れて嬉しいと思う」の項目では、その割合は 8 割以上にのぼる。

日本人の友だちよりも母国の友だちとの交流が多いというのは、特別枠校ならではの特徴であるかもしれない。また「自分の学校が好きだ」については、「よくあてはまる」「まああてはまる」と回答する子どもが 9 割近く存在している。日本語の能力や各教科の得意・不得意の結果と比べたときに、明らかに学校に楽しく適応している子どもは多くなっている。日本語や勉強の得意・不得意が必ずしも学校適応に直接的に結びついていないという点でこの結果は興味深い。

表 10 学校への適応感・友人関係

	よくあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	N
(1)学校での学習はあなたにとって大切だ	60.6%	35.8%	2.8%	0.9%	109
(2)自分の学校が好きだ	50.5%	35.8%	11.1%	2.8%	109
(3)同じ母国の友達とはよく話す	71.0%	18.7%	1.9%	8.4%	107
(4)日本人の友達ともよく話す	31.2%	45.0%	27.5%	4.6%	109
(5)日本人の友達が多いと思う	18.7%	25.2%	35.5%	20.6%	107
(6)同じ母国の友達が多いと思う	50.9%	29.6%	10.2%	9.3%	108
(7)母国の文化(言葉, 民族舞踊, 料理など)を体験できる	59.0%	27.6%	10.5%	2.9%	105
(8)母国の文化に触れて嬉しいと思う	57.5%	36.8%	4.7%	0.9%	106

ここで示した結果のうち、「自分の学校が好きだ」の項目に着目して、日本語の得意・不得意との関係について分析してみよう。ここではクロス表の分析結果を表 11 に示す。日本語の得意・不得意について 3 分割（得意・ふつう・苦手）し、「自分の学校が好きだ」についても 3 分割（「よくあてはまる」・「まああてはまる」・「あまりあてはまらない」または「あてはまらない」）する。その

両者を関連付けることによって、 $3 \times 3 = 9$  のカテゴリをつくることができる。たとえば、表 11 の左上のマスを見ると、13 (65.0%) という値が示されている。これは日本語が苦手な子どものうち「自分の学校が好きだ」の質問に対して「よくあてはまる」と回答する子どもが 13 人 (65.0%) いることを示している。この表を読み解くと、日本語が得意であろうが苦手であろうが、「自分の学校が好きだ」と感じる子どもが大半を占めることがわかる。今回の調査の範囲内では、このように日本語ができることと学校生活の順調さはあまり関係がないことがみえてきた。

表 11 日本語と学校適応感のクロス表

		自分の学校が好きだ			合計
		よくあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	
日本語の得意・不得意	苦手	13 65.0%	3 15.0%	4 20.0%	20
	ふつう	22 43.1%	23 45.1%	6 11.8%	51
	得意	20 54.1%	12 32.4%	5 13.5%	37
	合計	55 50.9%	38 35.2%	15 14%	108

## 2.5 保護者の子どもへの関わり

本節の最後に、保護者が子どもにどの程度関わりをもっているかを示した結果を表 12 に示す。たとえば「保護者は私が学校でしている活動に関心がある」の項目を見ると「良くあてはまる」が 34.5%、「まああてはまる」が 49.4% となっており、保護者は子どものことを気にかけている様子を見ることができるといえる。一方で、「保護者は日本語でわからないことがあったら教えてくれる」の項目については、「あまりあてはまらない」が 18.6%、「あてはまらない」が 23.3% となっており、日本語を教えることについては難しさを抱えている保護者が多いことがわかる。この結果からも、外国につながる子どもに対して、学校や地域が日本語学習の場を提供することのサポートを充実していく必要性がみえてくる。

表 12 保護者の関与に関する質問項目

	よくあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	N
(1)保護者は私で学校でしている活動に関心がある	34.5%	49.4%	11.5%	4.6%	87
(2)保護者は私が勉強で努力していることや達成しようとしていることを応援してくれる	54.7%	32.6%	9.3%	3.5%	86
(3)保護者は学校で困難な状況に直面したときに助けてくれる	46.0%	37.9%	9.2%	6.9%	87
(4)保護者は日本語でわからないことがあったら教えてくれる	31.4%	26.7%	18.6%	23.3%	86

## 2.6 小括

ここまでの主要な結果を以下に箇条書きでまとめておく。

- 国籍や在留資格にはばらつきがある。言語や勉強の得意・不得意、学校適応感といった要素は国籍によって異なりうることも考えられるが、今回の調査では十分なサンプル数（アンケートの回答者）を確保することができていないので、その分析は今後の課題となる。
- 想定以上に母語能力の高さが伺える。また家庭内では母語を使用する子どもが圧倒的に多いことにくわえ、家庭外でも母語を使う機会をもつ子どもも一定数いる。
- 日本語に対しても「あまり使えない」「使えない」というネガティブな回答をする子どもはそれほど多くない。しかしながら国語の教科については苦手とする子どもも多い。
- 学校内でも母国の友だちと交流する機会が多い。「学校が好きだ」「学習することは大切だ」という質問に対して肯定的な回答をする子どもが多い。また学校が好きかどうかという学校適応については、日本語ができるかどうかによってそれほど影響されていない。
- 保護者は子どもに対して高い関心をもっていることがうかがえる。しかし、日本語学習へのサポートについては、行うのに難しさをもっている保護者も一定数いる。

### 3. 子どもが受けてきたサポート

#### 3.1 サポートを受けている場所

表 13 は子どもたちがどこで高校進学相談・アドバイスを受けていたかをたずねた項目をまとめたものである。もっとも多いのが「こどもひろば」(22人)であり、その次に、「にほんごサポートひまわり会」(5人)、サタデークラス(4人)と続く。「その他」(18人)を選択する子どもも一定数いるが、具体的には、「パニダーハウス」「とよなか国際交流センター」「八尾市国際交流センター」「中学校の日本語教室」などがあげられていた。本人が教室名を記憶していないケースも多いため、この表にあらわれていない子どもも一定数いることも予想される。

表 13 サポートを受けている場所

	度数	パーセント
こどももっと	2	1.6%
さぼると	1	0.8%
学習支援室サンプレイス	1	0.8%
ハロハロSQUARE	0	0.0%
サタデークラス	4	3.3%
きらきら	0	0.0%
Minamiこども教室	1	0.8%
こどもひろば	22	17.9%
にほんごサポートひまわり会	5	4.1%
プロジェクト・コンストルイル	0	0.0%
守口にほんご教室	0	0.0%
たぶんか進学塾	2	1.6%
その他	18	14.6%
N	123	100.0%

#### 3.2 高校の情報の取得

表 14 は「高校の種類や特色について説明を受けましたか」という質問に対して「はい」か「いいえ」の回答を尋ねたものである。「はい」が約 9 割、「いいえ」が約 1 割となっており、ほとんどの子どもが高校進学について何かしらの情報を獲得しているが、一部の子どもは高校進学について情報を得られていないことを示している。

表 15 は高校の種類や特色の説明について、その説明をどこで受けたかをたずねたものである。一番多かったのが「在籍中学校」(42.2%)であり、次に「オープンスクール」(28.4%)、「センター校日本語教室」(23.5%)、「地域の教室」(22.5%)と続く。

表 14 高校の種類や特色の説明

	度数	パーセント
はい	102	89.6%
いいえ	13	10.4%
N	115	100.0%

表 15 高校の種類や特色の説明を受けた場所

	度数	パーセント
センター校日本語教室	24	23.5%
在籍中学校	43	42.2%
地域の教室	23	22.5%
塾・家庭教師	5	4.9%
日本語学校	5	4.9%
家族	6	5.9%
先輩・友だち	14	13.7%
オープンスクール	29	28.4%
その他	8	7.8%
N	102	100.0%

中学校から高校に進学するうえで、子どもたちがどのような情報を得たかについてより詳しくみていこう。表 16 と表 17 は、各種の進路情報やサポートについてどの程度の子どもがその情報・サポートにアクセスできていたかを示したものである。「入試日程や科目」(81.4%)、「願書の書き方」(71.6%)、「作文・自己申告書の書き方」(81.4%) についてサポートを受けた子どもは多いが、「進路ガイダンスの案内や申込み」(55.9%) や「学費や奨学金」(32.4%) についてサポートを受けた子どもは比較的少ないことがわかる。

表 16 進路の情報

	度数	パーセント
進路ガイダンスの案内や申込み	57	55.9%
入試日程や科目	83	81.4%
願書の書き方	73	71.6%
N	102	100.0%

表 17 進学に関するサポート

	度数	パーセント
受験校への交通経路	62	60.8%
作文・自己申告書の書き方	83	81.4%
学費や奨学金	33	32.4%
N	102	100.0%

さらに詳しくみていくために、サポートを得た場所と受けたサポートの数についてその関係をみていこう。本調査では、受けたサポートの種類について、サポート場所を含め細かく質問している。そこでサポートを受けた場所について、「中学校とセンター校・地域の教室の両方でサポートを受けた」「中学校のみでサポートを受けた」「センター校・地域の教室でサポートを受けた」「どちらでもサポート受けていない(家族や友人・オープンスクールなどを通してサポートを受けた)」の 4 つに分類し、受けたサポートの数(「進路ガイダンスの案内や申し込み」「入試日程や科目」「願書の書き方」「受験校への交通経路」「作文・自己申告書の書き方」「学費や奨学金」の最大 6 つ)との関連を調べた。その結果を示したのが表 18 である。

表をみると中学校・センター校・地域といったすべての場所でサポートを受けた子どもは手厚いという結果が見えてきた。また「中学校のみでサポートを受けた」場合と「センター校・地域の教室でのみサポートを受けた」場合には、同程度のサポートの数を得ていることがわかる。中学校でサポートが得られなくても、センター校や地域の教室を通してサポートを得ている子どもいることが確認できた。一方で「どちらでもサポートを受けていない」場合は、受けたサポートの数が平均して 2.63 となっており、その数が少なくなっていることがわかった。

表 18 サポートを受けた場所と受けたサポートの数

	受けた サポートの数	N
中学校・センター校と 地域の教室ともに サポートを受けた	4.26	19
中学校でサポートを 受けた	3.46	50
センター校や地域の 教室でサポートを 受けた	3.40	15
どちらでもサポートを 受けていない	2.63	8
合計	3.54	92

### 3.3 中学校の定期テストでのサポート

表 19 は「中学 3 年生の 1、2、3 学期中間考査・期末考査」において、どのような形式のテストを受けたかをたずねたものである。「自分のクラスで皆と同じ問題（ルビあり）」、「自分のクラスで皆と同じ問題（ルビなし）」、「別室で皆と同じ問題」を受けている子どもが多いことがわかる。なお、本調査では 1 学期、2 学期を別に質問しているが、いずれも表 19 と同様の傾向にある。

ここまで確認してきたように、母語中心の子どもであっても、試験時はサポートされないケースが少なくない。ただし、すでにある程度日本語力がある子どもがいることもこの結果に関係していると考えられる。

表 19 中学 3 年生の 1、2、3 学期中間考査・期末考査

	度数	パーセント
自分のクラスで皆と同じ問題（ルビなし）	30	28.6%
自分のクラスで皆と同じ問題（ルビあり）	31	29.5%
自分のクラスで別問題	9	8.6%
別室で皆と同じ問題	26	24.8%
別室で日本学習	7	6.7%
大阪市センター校で日本語学習	1	1.0%
その他	1	1.0%
N	105	100.0%

### 3.4 小括

ここまでの主要な結果を以下に箇条書きでまとめておく。

- ・ 来日時点において日本語を使えなかった子どもたちが大半を占めている。このことは日本に来日する前には日本語について十分に準備していた子どもは少数派であることを示している。
- ・ 子どもたちは概ね中学校を通じて高校進学に関するサポート・情報を得ている。またセンター校や地域の教室でサポート・情報を得ている子どもも多い。
- ・ 中学校の試験時には、テストの問題にルビをふる、別室でテストを受けるといったサポートがみられた。しかし 3 割程度の子どものみは自分のクラスでみんなと同じ問題（ルビなし）を受けるというように、サポートがほとんどないケースも確認された。

## 4. 子どもの言語に着目した分析

### 4.1 日本語の得意・不得意

まず日本語がどれくらい使える状態にあるかについて、来日前の背景やエスニシティとの関係の違いに着目しながらみていきたい。表 20 は「来日時の気持ち」と「日本語の得意・不得意」の関係をクロス表で示したものである。「得意」の列に着目すると、「来たかった」が 33.3%、「来たくなかった」が 23.5% というように、日本に来ることを楽しみにしていた子どもの方が現在の日本語能力は高い傾向がみてとれる。しかし「苦手」の列に着目すると、「来たかった」が 20.0%、「来たくなかった」が 11.8%と日本に来ることを楽しみにしていた子どもの方が日本語を苦手と回答する割合が高くなっており、「来日時の気持ち」と「日本語の得意・不得意」には一貫した関連はみられない。

表 20 来日時の気持ちと日本語能力

		日本語の得意・不得意			合計
		苦手	ふつう	得意	
来日時の 気持ち	来たかった	6 20.0%	14 46.7%	10 33.3%	30
	来たくなかった	2 11.8%	11 64.7%	4 23.5%	17
	わからない	8 20.0%	16 40.0%	16 40.0%	40
	合計	16 18.4%	41 47.1%	30 34%	87

表 21 はエスニシティと日本語能力の関係をクロス表に表したものである。なおエスニシティについては、「使用している母語」によって分類し、「中国語」「フィリピン語」「その他」の 3 分類を用いた。この表からは、エスニシティによって日本語の得意・不得意に明確な差はみられないことがわかる。

表 21 使用している母語と日本語能力

		日本語の得意・不得意			合計
		苦手	ふつう	得意	
使用して いる母語	中国語	10 17.0%	29 49.2%	20 33.9%	59
	フィリピン語	4 19.1%	11 52.4%	6 28.6%	21
	その他	5 23.8%	9 42.9%	7 33.3%	21
	合計	19 18.8%	49 48.5%	33 33%	101

なお表 22 でエスニシティと母語の得意・不得意の関係についても示しているが、母語についても日本語と同様に、エスニシティによる母語の得意・不得意の傾向はみられなかった。

表 22 使用している母語と母語能力

		母語の得意・不得意		合計
		苦手	得意	
使用して いる母語	中国語	22 37.3%	37 62.7%	59
	フィリピン語	9 42.9%	12 57.1%	21
	その他	9 42.9%	12 57.1%	21
	合計	40 39.6%	61 60.4%	101

#### 4.2 言語と自尊感情・将来の目標

表 23 と表 24 は日本語能力と自尊感情の関係についてクロス表で示したものである。ここからわかるのは、日本語が得意であろうと苦手であろうと「自分の性格は好きだ」「自分には自身のある能力がある」といった自尊感情にかかわる項目には影響を与えないということである。日本語が苦手だと回答する子どもも自尊感情については肯定的に回答する割合が高いという結果は興味深い。

表 23 日本語能力と自分の性格

		自分の性格は好きだ		合計
		あてはまらない	あてはまる	
日本語の 得意 ・不得意	苦手	5 26.3%	14 73.7%	19
	ふつう	10 20.0%	40 80.0%	50
	得意	10 27.8%	26 72.2%	36
	合計	25 23.8%	80 76.2%	105



表 24 日本語能力と自分の能力観

		自分には自身のある能力がある		合計
		あてはまらない	あてはまる	
日本語の 得意 ・不得意	苦手	3 15.8%	16 84.2%	19
	ふつう	13 26.5%	36 73.5%	49
	得意	13 38.2%	21 61.8%	34
	合計	29 28.4%	73 71.6%	102

表 25 と表 26 は母語能力と自尊感情の関連をクロス表で示したものである。日本語と自尊感情に関連はみられなかったが、表をみると母語と自尊感情には関連がみられることがわかる。表 25 をみると母語を「得意」としている子どもは「自分の性格は好きだ」という質問に「あてはまる」子どもは 83.1%いる。また表 24 をみると母語を「得意」としている子どもは「自分には自信のある能力がある」という質問に「あてはまる」とする子どもは 78.0%いる。つまり母語が得意な子どもの方が、「自分の性格は好きだ」「自分には自信のある能力がある」と答える傾向にある。

表 25 母語能力と自分の性格

		自分の性格は好きだ		合計
		あてはまらない	あてはまる	
母語の 得意 ・不得意	苦手	15 32.6%	31 67.4%	46
	得意	10 17.0%	49 83.1%	59
	合計	25 23.8%	80 76.2%	105

表 26 母語能力と自信のある能力

		自分には自身のある能力がある		合計
		あてはまらない	あてはまる	
母語の 得意 ・不得意	苦手	16 37.2%	27 62.8%	43
	得意	13 22.0%	46 78.0%	59
	合計	29 28.4%	73 71.6%	102

表 27 と表 28 はそれぞれ日本語能力と「将来の目標とする仕事はある」、「将来の目標とする人はいる」についてその関連をクロス表に表したものである。表をみると、日本語が得意とする子どもの方が「将来の目標とする仕事はある」

「将来の目標とする人はいる」について肯定的に回答する割合が高くなっている。つまり、日本語の習得の程度が将来の目標をもつことにつながっていると考えられる。

表 27 日本語能力と将来の仕事

		将来の目標とする仕事はある		合計
		あてはまらない	あてはまる	
日本語 の得意 ・不得意	苦手	7 36.8%	12 63.2%	19
	ふつう	14 28.0%	36 72.0%	50
	得意	7 20.0%	28 80.0%	35
	合計	28 26.9%	76 73.1%	104

表 28 日本語能力と将来の目標とする人

		将来の目標とする人はいる		合計
		あてはまらない	あてはまる	
日本語 の得意 ・不得意	苦手	10 52.6%	9 47.4%	19
	ふつう	16 32.7%	33 67.4%	49
	得意	13 38.2%	21 61.8%	34
	合計	39 38.2%	63 61.8%	102

同様に母語と将来の目標の関連についてみたのが表 29 と表 30 である。表をみると、母語についても、母語が得意であることが将来の目標をもつことにつながっていることがわかる。特に表 30 の母語能力と「将来の目標とする人はいる」の関連をみてみると、母語が「得意」なことによって「将来の目標とする人はいる」の割合が約 8 割と高くなっている。ロールモデルの獲得については、日本語をうまく使えるかどうかよりも、母語の獲得がより強くかかわっていると考えられる。

表 29 母語能力と将来の仕事

		将来の目標とする仕事はある		合計
		あてはまらない	あてはまる	
母語の 得意 ・不得意	苦手	17 37.8%	28 62.2%	45
	得意	12 20.3%	47 79.7%	59
	合計	27.88 27.9%	72.12 72.1%	104

表 30 母語能力と将来の目標とする人

		将来の目標とする人はいる		合計
		あてはまら ない	あてはまる	
母語の 得意 ・不得意	苦手	22 51.2%	21 48.8%	43
	得意	17 28.8%	42 71.2%	59
	合計	39 38.2%	63 61.8%	102

#### 4.3 言語と進路希望

最後に子どもたちの進路希望について確認しておきたい。表 31 は進路希望の度数分布である。表をみると「大学まで」進学したい子どもが全体の 6 割を超えており、「大学院まで」をあわせると、全体の 7 割以上の子どもが大学進学を希望していることがわかる。このように今回の調査対象の子どもは、高い進学意欲を有していることがわかった。

表 31 進路希望の度数分布

	度数	パーセント
高校まで	1	1.0%
専門学校・短大まで	8	7.9%
大学まで	64	63.4%
大学院まで	8	7.9%
わからない	20	19.8%
N	101	100.0%

それでは子どもの進学希望に日本語能力あるいは母語能力による差はみられるだろうか。表 32 は日本語能力と進路希望の関係を、表 33 は母語能力と進路希望の関係をクロス表で示したものである。先に表 33 をみると、母語の得意・不得意によって進路希望先に大きな違いはみられない。その一方で表 32 をみると、日本語が「苦手」とする子どもに比べて、日本語が「ふつう」「得意」とする子どもの方が、大学あるいは大学院まで進学したいと考える割合が多くなっている。このように、将来大学あるいは大学院まで進学するためには、日本語がどの程度使える状態にあるかが関係してくると考えられる。

表 32 日本語能力と進路希望

		将来進みたい進路			合計
		高校・専門 わからない学校・短大 まで	大学・大学 院まで		
日本語の 得意 ・不得意	苦手	7 38.9%	2 11.1%	9 50.0%	18
	ふつう	8 17.0%	4 8.5%	35 74.5%	47
	得意	5 14.7%	3 8.8%	26 76.5%	34
	合計	20 20.2%	9 9.1%	70 71%	99

表 33 母語能力と進路希望

		将来進みたい進路			合計
		高校・専門 わからない学校・短大 まで	大学・大学 院まで		
母語の 得意 ・不得意	苦手	9 21.4%	2 4.8%	31 73.8%	42
	得意	10 17.5%	7 12.3%	40 70.2%	57
	合計	19 19.2%	9 9.1%	71 72%	99

#### 4.5 小括

ここまでの主要な結果を以下に箇条書きでまとめておく。

- ・ 子どものエスニシティや来日時の気持ちは現在の日本語能力と明確な関係はみられなかった。
- ・ 日本語が得意なほど自尊感情が高くなるという傾向がみられない一方で、母語が得意なほど自尊感情が高くなるという傾向がみられた。また母語が得意な子どもほど、将来の目標についてポジティブな意識を有していることがわかった。
- ・ 全体的に進学意欲が高い子どもが多い。ただし日本語を苦手と感じる子どもは、大学まで進学したいと考える割合が少なくなる。

#### 5. まとめ

本章のまとめを、アンケート調査からみえてきた対象の子どもの特徴を、1) 高校への適応、2) サポートの充実、3) 母語能力の高さの3点から整理してみたい。

まず高校への適応であるが、「学校での学習はあなたにとって大切だ」「自分の学校が好きだ」という項目に対して、肯定的な回答をする子どもが多いことが注目される。また国語については苦手とする子どもも多い一方で、英語や数

学については理解できていると考えている子どもが多数いることもあげられる。進路希望についても大学まで進学したいと回答する子どもが全体のうち7割を超えており、高い進路意欲、学習意欲を有している子どもが多いことが明らかとなった。

来日前に日本語を勉強する子どもは少なく、実際来日したときは話す、聞く、書く、読むすべてにおいて「あまりできない」、「ほとんどできない」状態にあった子どもが多いなかで、現在では、日本語能力に対してもある程度の自信をつけている子どもが多い。ここから高い学習意欲を特別枠校が形成している様子を垣間見ることができる。

続いてサポートの充実であるが、高校へ進学するにあたって、何かしらサポート・情報を獲得していた子どもが大多数であることが明らかとなった。サポートや情報の提供源としてはセンター校が中心ではあるが、在籍中学校や地域の教室など、多様な機関からサポート・情報を得ることができていることも注目される結果である。

しかしながら、約1割の子どもはほとんどサポートや情報を提供されていないまま高校に進学している。また「サポートの充実」という結果は、資源にアクセスできた子どものみが特別枠校の入試を受けることができたという可能性も否定できない。調査上の「結果のよさ」はむしろ、本調査によって「見えてこなかった」子どもたち（サポートの手が届いていない子どもたち）の苦境について考慮する必要も示唆している。踏み込んで指摘すれば、特別枠校進学者以外の子どもたちが「全くサポートをされていない」状況にあることも想定され得る。

最後に母語能力の高さについて述べたい。日本の高校に通う現在においても大多数の子どもが高い母語能力を有していること、母語を使う機会が多いことが目立つ。そしてより重要だと思われるのは、母語能力の高さが自尊感情の高さや将来の目標の明確化につながっているという結果である。外国につながる子どもを支えることを考えるとき、いかにして日本語習得の手助けを講じていくかはひとつの重要な論点である。しかしながら、母語が使えること、また母語を使う機会を確保されていることが子どもたちの自尊感情を育み、ロールモデルの発見につながりうるという結果は、母語教育の重要性を改めて示唆しているだろう。

ところで、「日本語が苦手」であっても、高校生活を前向きにおくることはできるのだろうか。本調査を敷衍すれば、日本語が苦手であってもかれらを受け入れる存在として特別枠校が存在していることが考えられる。特別枠校の子どものみを対象としているため、これらの主張を正確に裏付けていくためにはさらなる調査が必要であるが、全体的にみたとき、ポジティブな意識をもって高校に通っている子どもが多数であることは本調査から得られたひとつの発見である。

そもそも、母語能力の高さと向学校的な姿勢は両立し得るのだろうか。本報

告書 2 章でみたように、日本の学校は、学校への適応を強く求める。高校という学習内容が高度化するなかにあって、そうした「適応への要求」は強くなることが求められる。だとすれば、高校での学びは外国につながる子どもにとって強い負担となろう。しかし、今回のアンケート調査ではそうした様子よりも、学校での生活を肯定的に評価する子どもたちの姿が浮かびあがる。こうした結果は、おそらく子どもたちが有する「外国との繋がり」を、特別枠校が積極的に評価しているゆえに形成されていると思われる。もっとも、こうした結果は非常に「常識的」でもある。なぜなら、日本での学習という困難さがある一方で、自分自身の存在を積極的に認められるならば、子どもたちは自身への肯定感を失わず、どのような困難であってもそれに立ち向かう「道」が確保されるからである。

本章の最後に、今回のアンケート調査における今後の課題を述べたい。第 1 に、本調査は対象者のサンプリングに強いバイアスがかかっているためより緻密な調査が必要となる。特に特別枠校以外に通う外国につながる子どもがどのような学校生活を送っているか、どのようなサポートを受けているか（いないのか）について詳細に明らかにしていくことが求められる。またより大規模な調査を実施し、サンプル数を確保することによって、クロス表の分析の精度を上げていくことも課題である。

第 2 に、今回は高校生の現状と高校進学のとときに受けたサポートを中心にその実態を明らかにしてきた。しかしながら、高校を終えてのその後についても外国につながる子どもの実態を明らかにしていくことも求められる。調査チームのこれまでの結果からは、高校まではサポートをうけることができても、大学進学一進学後の就職に非常に高い壁があることがわかっている。子どもたちのその後については不透明な点が多く、調査も難しい。より広く、関係者の協力を得て調査を続けたい。

## 第4章 中学校から高校へ繋がるサポート—大阪府立特別枠校に通う外国につながる高校生へのインタビューから

林貴哉（大阪大学大学院）

### 1. はじめに

本章では、生徒インタビューにおける語りの中でも、中学校生活や高校進学に関連する経験に注目し、分析を行う。インタビューの目的は、外国につながる子どもが高校に進学するためにどのようなサポートや指導を受けたか、また、受けたサポートや指導についてどう考えているかを明らかにすることである。

そこで、インタビューでは、中学校での生活に関わる質問として、日本語学習や教科学習、定期考査の経験について尋ねた。高校進学に関わるサポートを知るための質問としては、どのような場所で高校の種類や特色の説明を受けたのか、入試科目や願書の書き方といった進路の情報はどこで得たのかといった点を尋ねた。さらに全体的な質問として「高校に入るまでに大変だったこと」、「後輩に伝えたいこと」についても意見を求めた。

本調査の協力者は10名とも特別入試を受けて高校に入学しているが、来日時期には違いがある。日本の中学校に在籍した経験があるか、母国で中学校を卒業した後に来日し、高校を受験したのかによって必要になるサポートが異なる。

以下の2節から4節では、小学校に編入した生徒（J）と中学校に編入した生徒（A、D、F、G、Hの5名）に対するインタビューから、中学校生活における課題とサポートについて記述する。2節では小学校・中学校に編入した生徒が抱えていた困難と、生徒はそれにどのように向き合ったのかを述べ、3節では中学校が、4節ではNPO団体がいかにサポートを行っていたのかについて述べる。

そして、5節では日本の中学校への通学経験を持たず、直接高校受験をした「ダイレクト」と呼ばれる生徒（B、C、E、Iの4名）に対するサポートについて示す。

### 2. 中学校生活で生徒が抱える課題

本節では中学校に入学・編入してから高校進学までの間に、外国につながる生徒がどのような課題を抱えていたのかについて、日本語、教科学習、進路といった観点から整理する。

#### 2.1. 日本語に関する課題

いずれの生徒も困難を抱えていたのが日本語であった。中学1年生から日本の学校に編入したDは、当初クラスメイトと話すことに困難を感じていた。日本語が話せるようになったのは中学3年生になってからだという。それまでは

自分から日本語で話しかけることはできなかったが、高校生になった今から振り返ると、中学 1 年生や 2 年生の段階から日本語で話しかけていれば日本語ができるようになっていたのではないかと反省している。

#### 【事例 1】

調査者：そう、後悔っていうか、中学校の先生とか、中学校がこういうことをもっとしてくれればよかったのになとか、何かそういったことって、高校入ってから思ったりとかはありましたか。

D：それはなかったですね。自分はやっぱりもっと早い段階で、自分から声かけをしてみたらよかった。今はもっと日本語が上手になってたんちゃいますかと思ってて。自分の問題ですよ。自分はしゃべれるようになったときは、中 3 ぐらいですから、中 1、中 2 ぐらいのときは早くしゃべるようになったらいいかなって。

次に事例を示す J は、小学校 6 年生の時に日本の学校に編入しており、今回のインタビューの協力者の中でも日本の学校での学習歴が長い。中学 2 年生以降は、日本語がだいたい話せるようになり、授業中に積極的に質問できるようになったと語っていたが、中学入学当初は授業がわからなくても「わかりません」という自信がなかったという。大丈夫かと理解できているかの確認を受けたとしても、その返答としては何も言えなかったそうだ。

#### 【事例 2】

調査者：わかんないときは、手挙げて呼んでましたか。

J：はい。中 2 ぐらいからはだいたい、あと友達も優しかったので、全部、何もやってないときに全部振り仮名とか振ってくれて。それで一応、教科書も、国語の本とか文章読まなあかんところも、振り仮名振ってもらって「読んでよ」みたいな感じになってました。

調査者：じゃあ、最初はみんな先生たちとかも気づいてなかったんですかね。大変だったじゃないですか、1 年生のとき。

J：気づいてるとは。まあ何回か話はかけてましたけど、「大丈夫」とかいうのはかけてましたけど、僕もそのときはまだそんなにめっちゃめっちゃしゃべれなかったんで、片言片言だったので、自分もそんなに自信、「わかりません」って言う自信がなくて、何も言えなくて。そのあとにだいたいしゃべれるようになったら、友達もおったので、それでわからなかったらすぐ言う感じにだんだん、うるさくする感じ。

編入当初の 2 年間、日本語を用いて自分から話しかけなかったことについて D は「後悔している」と述べていたが、J のように積極的にクラスメイトや教師と関わろうとする生徒であっても、最初の数年は日本語に困難を抱えていた。



## 2.2. 教科学習・教室での課題

中学校に通う外国につながる生徒にとって問題となるのは、授業やテストの日本語である。ただし、教科によって日本語によるハードルの高さに差がある。数学については、中学3年生で編入したAが初めて受けた定期テストでも7割以上の得点ができたと語っていた一方で、国語や社会、理科といった科目に困難を抱えているという生徒が多かった。「社会とか理科の授業はないほうが良いと思う」と語る生徒もいた(G)。

そのような状況の中で、Dは編入当初の対応として、理科や社会といった難しい教科の教員からは、授業に出席していれば他の生徒と同じ内容を勉強しなくてもよく、日本語を勉強していればよいと伝えられていた。それは、「自分が聞いても、ただの時間の無駄だって先生が思ってたから」だという。Dは教員から「他の人が聞いているあいだにあなたは別の勉強してもいいよ」、「日本語の勉強してもいいですよ」、「なんとなく聞き取れるようになったら、また一緒に参加してください」と言われ、プリントをもらって教室の片隅で一人で勉強をしていた。また、そのような教科は定期テストも受けなくてもよいとされていた。

Dは「わからないから参加しない」という対処をしていたが、日本語が分かるようになるにつれてサポートを受けながら授業に参加できるようになったという生徒もいた。そのサポートについては3.2.で詳しく述べる。

また、授業中に質問することに困難を抱える生徒にとって、より気軽に質問をすることができるのは、クラスメイトであるようだ。例えば、Dは、授業中に自分が質問することはクラスの迷惑になると考えていた。そのため、授業中には質問はしなかったが、休み時間には周りの生徒がやさしく教えてくれたという。

## 2.3. 進路に関する課題

高校進学のためには、日本の高校制度を理解し、特別枠についての情報を得て、いずれの高校に進学するのかを決め、出願をする必要がある。また、それと並行して入学試験で必要とされる科目を勉強していく必要がある。そのため、来日したばかりの生徒にとって、多くの困難が待ち構えていることが予想される。しかし、今回のインタビューにおいては、高校進学に関する困難に関して生徒から具体的に語られることは少なかった。

しかし、それは高校進学をするにあたってサポートが必要な大きな困難がなかったということの意味するわけではないと考えられる。どちらかといえば、サポートが充実していたために、困難として認識されていないといえるのではないか。

本調査の協力者は全員、NPO団体が設けている学習支援の場に参加した経験がある。また、中学以前に編入した生徒は大阪市内の中学校に通っていたため、3.1.で詳述するセンター校に通うことができた。このように、在籍する中学校以外にも様々な支援の場につながることもできたため、困難を乗り越えるため

のサポートを十分に受けることができたと考えられる。

### 3. 中学校におけるサポート

#### 3.1. センター校でのサポート

前述のとおり、今回の調査では、日本の中学校への通学経験があるすべての生徒（A、D、F、G、H、J）が、大阪市内の中学校に通学しており、「帰国した子どもの教育センター校日本語・適応指導教室」（以下、センター校）で学んだ経験がある。

大阪市内の小・中学校に入学した生徒は、在籍する中学校において通常の授業を受けるだけでなく、大阪市内の小・中学校それぞれ5校に設置されているセンター校で、日本語・適応指導を受けるという点が特徴的である。センター校においては、日本語や母語の指導、教科学習に関連するサポート、生活上の困難や進路についての相談が行われている。

センター校で日本語を学ぶ目安は日本語能力試験の3級（旧試験）の合格レベルに達するまでである。そのため、3級の問題が解けるようになり、中学校の在籍中にセンター校に通わなくてもよくなる生徒と、中学校卒業までセンター校に通う生徒がいる。

小学校から日本の学校で学んでいたJは、小学生の時は週4回、午後の2時間を在籍校からセンター校に移動して勉強していた。中学校に進学してからは2年生の途中までは週に1～3回程、午後にセンター校に通っていた。センター校で学ぶ内容は、平仮名から始まり、徐々に漢字が増え、最後は敬語を勉強したり、高校入試のための相談を聞いてもらったりと変化していったという。

さらに、センター校では、母語能力の保持・伸長や、母文化に親しむこと、同じ言語、文化を持つ仲間と交流すること、母語作文を書く力を伸ばすといった目的のために、年に数回程度、母語の指導が行われている。日本語指導が必要のない生徒や日本語指導を修了した生徒も母語の時間はセンター校で学ぶことになる。すべての生徒の母語に対応するため、生徒数が1人の言語であっても母語教室は開かれる。特別枠での入試において、母語による作文が求められる生徒にとっては、その時間が入試のための準備の場となっていた。

また、センター校では日本語や母語の指導だけでなく適応指導も行われており、生徒からの相談に幅広く応じている。Fのように、わからない教科の問題についてセンター校の教員に質問する生徒もいる。

#### 【事例3】

調査者：社会の教科書をX中学校〔センター校〕に持ってって、1時間っていうのは。

F：それ毎日じゃない。私、自分でわからないことだけで、「先生、お願い、これしてもいいですか」。

調査者：日本語の勉強をじゃなくてって感じですか。

F：はい、じゃなくても、ほかの科目をしても。

教科学習のサポートの他にも F は「母国に帰りたい」といった日本での生活における困難についてセンター校の教員に打ち明け、アドバイスをもらっていたという。

進学に関する相談をセンター校の教員にして、特別枠のあるそれぞれの高校の特徴を教えてもらったという生徒 (G) もいた。他にも、高校入試のための願書の記入を、在籍校で行った生徒 (A、G) がいる一方、センター校の教員の支援も受けたという生徒もいた (F)。このように、進学の準備のための指導も在籍校だけでなくセンター校においても行われている。

#### 【事例 4】

調査者：何か願書だけ、覚えてる。「試験の前に Y 高校を受けたいです」って何か書類を書くよね。

F：はい。

調査者：それってお父さんとお母さんと書いた。

F：ママとパパは日本語書くのわからないです。

調査者：わからないよね、うん。

F：K 先生 [センター校の教員] と一緒に。

調査者：K 先生がやっぱりだいぶアドバイスしてくれたんだ。

F：あと Z 中学校 [在籍校] の担任の先生。

### 3.2. 在籍校での教科指導

大阪市の中学校に通っていた生徒には、センター校において日本語指導が行われていた一方で、在籍校においては制度として特別な支援体制が築かれているというよりは、生徒に関わる教員が生徒との関わりにおいて工夫を行っているようであった。

G は国語のみ抽出授業を受けていたというが、ほとんどの生徒が他の一般生徒と同じように授業を受けていた。このような一般生徒の中に日本語がわからない生徒が編入するという状態において、教員は工夫を行い対応していた。

2.1. の事例 2 では、「大丈夫か」を確認されても、「わからない」と言えなかった生徒の例を取り上げたが、A を教えていた数学の教員は、生徒が理解しているかを「大丈夫か」と聞く以外の方法で確かめようとしていた。教室の前方の席に A を座らせて、いつでも質問させたり、数学の用語を母語である中国語で言わせたりしていた。その数学教員は中国語がわかるわけではないが、対応する言葉を A が中国語で言うことができるかどうかを、授業の内容を理解できたかの判断基準にしていた。

このように、教室におけるサポートはそれぞれの教員の工夫によって行われていた。ここで、H のケースを取り上げ、担当教員と H の間でどのようなサポートが模索されていたのかを見ていきたい。

数学や英語以外の教科について、H は教員に、自分が追いついていなくても

授業を中断しなくてもよいと伝え、授業後に周りの生徒にノートの不足している部分を写させてもらっていたという。このような H の態度は「あきらめ」とも捉えられるが、一方で、H は理解しうると感じた場合については教員に対して積極的な働きかけをして授業に参加しようと努めていた。言語的な困難を感じていた教科の中でも、H の理科の教員は特別なプリントを作ってくれたそうだ。

#### 【事例 5】

H：自分が、何て言うん、社会と国語だけはそんななかったけど、でも理科では「このことについてはちょっとわかりますよ」って言ったら、先生「ああ、じゃあこっこのほう頑張る」とかになって、プリントくれたら、真面目に見て聞いて、わからへんけど書こうみたいになってたんですよ。

調査者：それはほかの子とはまた別のプリントを用意してくれたりしたっていうこと。

H：はい、読み仮名があったりとか、ちょっと詳しく説明あったりとか。

H は理科の学習内容に興味を示し、「このことについてはちょっとわかりますよ」と教員に働きかけることによって必要な配慮を受けることができた。H の理科の教員は、プリントだけでなく、話し方も工夫して理解を促していた。

#### 【事例 6】

H：それか、先生がめっちゃ簡単な日本語を使って、全部詳しく説明してくれて「ああ、なるほどね」みたいになってたときもありました。

一方で、社会や国語に関しても教員からの働きかけはあったものの、教科の内容を理解できず、配慮を依頼するに至らなかった。それらの時間はセンター校の日本語教室でもらった日本語のプリントをしていたという。これは 2.1. で取り上げた D の事例と同様の対処法である。

#### 【事例 7】

調査者：じゃあ、社会とか国語はもうちょっといいかなっていう。

H：もうほんまに見て「何、これ」ってなるぐらいわかれへんかった。

調査者：そのときはもう先生には特に言わなかったのかな。

H：いや、あんまり言ってないです。先生、「わかってますか」って聞いて、「ちょっと、それはレベル高いです」って言われて。

### 3.3. 定期テストにおける配慮

定期テストに関しては、編入当初の生徒に対しては、特別枠での入学試験に必要な数学や英語以外の科目のテストを受験しなくてもよいという対応が取られることもあった (D、H)。一方、定期テストを受験するための配慮としては、

日本語が困難であることに考慮して、別室での受験（A、G、H、J）や、ルビ打ち（A、D、F、G、H、J）、辞書の持ち込みの許可（A、D、G）などの対応が取られていた。

3.2.においてHの事例で示したように、授業において生徒と教員が交渉を行うことで配慮の形態が変化した例が見られたが、テストに関しても生徒の訴えかけによって対応が模索されていた。

例えば、Jが中学校に入学した当初は、テストにおいて何も配慮がなされておらず、困難を感じたという。その後、センター校の教員に相談をし、次の定期テストから別室受験にしてもらったそうだ。これは生徒が必要な配慮を求めた例である。

また、参加しなくてもよいと「配慮」されていたテストを自分も受験できるよう、自ら求めた生徒もいた。Hは、中学2年生まで、特別枠の入試で必要とされない科目の定期テストは受験していなかった。だが、中学3年生からは国語や社会など、すべての科目の定期テストを他の生徒と一緒に受けたいと申し出たという。

#### 【事例 8】

調査者：それはどうしてその「受けたいです」って先生に言おうと思ったのかな。

H：チャレンジしたかった、自分から。

調査者：チャレンジしたかったんだ。

H：うん。どんだけ点数低くてもチャレンジしようって。

調査者：取りあえずね。

H：うん。

調査者：それは入試とかは関係なく。

H：関係なく。

調査者：それは関係なく。やっぱりみんなと一緒にのを。

H：一緒にしたい。

このように授業や定期テストにおける配慮については、それぞれの教科を担当する教員によって異なっていた。

#### 4. NPO 団体によるサポート

学校外の団体によるサポートとしては、「こどもひろば」（A）、「サタデイクラス」（H）、「たぶんか進学塾」（A、D、G）、また、たぶんか進学塾から派遣された家庭教師（F）などが挙げられていた。

「こどもひろば」は、外国にルーツを持つ小学生から高校生までを対象とした日本語教室である。「サタデイクラス」は、外国につながる6~18歳の子どもの居場所と学習支援を行うためのNPOの事業の一つとして2005年から活動している。そこから、高校進学に特化して2013年に開講されたのが、「たぶんか

進学塾」である。

生徒がこのようなサポートを知るきっかけとなったのは、同じ学校の外国につながる生徒の紹介（A）や担任の教員の勧め（D）による場合や、母親が情報を入手していたから（F）という場合もあった。

後輩へのアドバイスをするとすれば何が大事だと伝えたいかという問いに対して、Gは英語と数学の学習だと述べており、入試のために役立ったこととして、たぶんか進学塾における数学の勉強を挙げていた。他にも、サタデイクラスでは、数学と英語を学び、学校ではわからなかった証明問題を教えてもらったという生徒がいた（H）。

### 【事例 9】

H：あそこ [サタデイクラス] は高校に入る勉強をちょっとやって。それと学校、普通の英語とか数学、何て言うん、三角形のやつで。

調査者：証明とか。

H：めっちゃ詳しく書かなあかんみたいなやつで、角度とか。それを見て、先生、何回説明してもわからへんくて。で、そこあるから行こうかってなって。で、行って、全部、先生めっちゃ詳しく説明して、なんとなくわかるようになった。

さらに、NPO 団体での学びは生徒同士の結びつきも強めている。Dは中学3年生からたぶんか進学塾に通ったことで、そこで学ぶ生徒にライバル意識を抱き、競争をしていたそうだ。その友達とは進路の話もしたという。

### 【事例 10】

調査者：そうなんだ、すごいね。やっぱりたぶんか進学塾は行ってよかったですか。

D：はい、そうですね。自分と同じような子もいたんで、競争しながらっていうか。ライバル意識っていうか、毎回、毎回っていうか、週3、週4くらい小テストがあるんですよ。だから、ちっちゃな競争なんだけど、お互い一緒に頑張って「絶対合格するな」って思っていたいな。

調査者：なるほどね。

D：やったんで。プライベートだって一緒にカラオケ。

調査者：遊びに行ったり。

D：はい、遊びに行ったり、よかったなと思って。

## 5. ダイレクトの生徒に対するサポート

ダイレクトの生徒の場合、中学校に編入した生徒が在籍校やセンター校において利用できたサポート体制を利用することができない。入試の情報や手続きについては、まず、親の主導で進められる場合がある。日本人の父親がインターネットで入試の情報を調べたという生徒がいた（I）。一方で、その他の生徒

は外国にルーツを持つ子どもの学習支援に特化した NPO 団体に情報を得て入試に向けた対策をしていた。

特別枠での高校進学のためには、数学、英語、母語による作文といった科目で得点する必要がある、ダイレクトの生徒であってもそれらの科目の対策をしていく必要がある。いずれの生徒も、高校進学のためには英語と数学の過去問を完璧に解けるようになることが重要であると語っていた。

#### 【事例 11】

調査者：数学とか英語とかで、何か受験、その勉強するときに「ああ、これ教えてもらってよかったな」とか、「こういう教え方してもらってよかったな」とか、何かそういう思い、残っている思い出とかありますか。

C：それは、何かな、毎年同じパターンの問題が出るので、何かそれ。これを覚えてたら、もし文章が分からなくても、これを覚えてたらいけるみたいな感じで、教えてもらいました。

このように、生徒からは受験科目の勉強についての経験については多く語られたが、どのような支援を受けたのかを覚えていないという生徒も多かった。

#### 【事例 12】

調査者：高校に試験するとき写真が入ってあるやつとか、覚えてます。紙とか。

I：覚えてない。

調査者：試験受ける申し込みの紙、試験受けますよっていうので。

I：覚えてない。

どちらかという、生徒にはどのような支援を受けたかというよりは、誰と何をして高校進学の準備をしたのかということが記憶に残っているようであった。生徒の語りに出てくるのは「こどもひろば」(B)、「サタデイクラス」(C、E)、「たぶんか進学塾」(I)といった外国にルーツを持つ子どもの支援をする団体で出会った人々である。これらの団体において英語や数学の過去問を解いたり、母語がわかる人に来てもらい、母語作文を添削してもらったりしていた。

例えば、タイ出身の C は、サタデイクラスでタイ人の先生に作文を見てもらったという。高校で開催されたオープンスクールに支援者が同行するといった場合もあり、進学に向けたサポートが手厚く行われているようだ。

#### 【事例 13】

調査者：あと高校に見学に行ったりとか、それから手続きとかいろいろあったじゃない。

C：はい。

調査者：それで役に立ったことはどんなこと。

C：私、L先生〔NPOの支援者〕と見学に行ったんですけど。

調査者：うん、行ったけど。

C：実際に高校に行ってみ学したら、その学校の様子も分かるし。

調査者：あれはやっぱり見に行ってもよかったと思う、実際に。

C：はい、実際に見に行ってもよかったと思います。

事例 13 で示したように、高校進学に関わる手続きについては記憶がない。NPO 団体には、C のように、ルーツが同じ知り合いから紹介を受けて通い始めたと覚えている生徒がいる一方で、どのような経緯で団体の学習支援の場に参加するようになったのかを覚えていない生徒もいた。

#### 【事例 14】

調査者①：一番最初のとき覚えてる、サタデイクラスに行った。

調査者②：来たときはお母さんだったけど、情報は別。

調査者①：覚えてる。

E：覚えてないです。

調査者①：じゃあ、もう気がついたら勉強をしていたの、サタデイクラスで。お母さんとかすごく心配してたでしょう、高校へ行かなきゃいけないっていうので。

E：はい。

英語と数学を中心に学ぶべきだという入試合格のための方略やオープンスクールへの参加が印象に残っている一方で、手続きや勉強するための場所については特に記憶にないという。そのことは、親や周りの人のサポートによって試験科目の勉強に集中するための環境を整えることができていたことの現れであろう。

さらに、NPO 団体による学びの場は、同じルーツの生徒に出会う機会にもなっていた。E は、サタデイクラスで出会った同じルーツの先輩に高校進学についてアドバイスを受けたという。E は「一人じゃない」ということが入学試験の準備の役に立ったと述べていた。

#### 【事例 15】

調査者：「これやらなきゃあかんよ」とか、「こういうのをしたほうがいいよ」というの、すごくラッキーやなって思うけど。誰も教えてくれなかったから、何やっていいか分からなかったんやけど。今振り返ってどう思う、9月の日本に来て、2月に試験。塾とか通わなかったら、合格してた。1人で合格してた。

E：1人じゃない、みんな。

調査者：みんながいたから、やっぱり合格できた。

E：L先生〔NPOの支援者〕の勉強して、サタデークラス、いろんな場所が、



勉強した、頭に入って。テストの日は、全部勉強したのことは。

調査者：もうこれが出るって分かってましたよみたいな。

E：うん。

調査者：待ってましたよって。

E：そのポイント。

調査者：その勉強したことが全部出てきましたか。

E：うん、そう。

ダイレクトの生徒の中には、NPOの他にも日本語学校に行き、留学生と共に日本語を学んだ生徒（B）や、タイ人のグループが運営する日本語の勉強会に参加していた生徒（E）、夜間中学やボランティア教室を挙げた生徒（C）がいた。ただし、夜間中学では、高齢の方が多く、また、日本語が十分ではなかったため、あまり他の生徒とは話さなかったという。

#### 6. おわりに：多様なサポート体制の利用

中学校における教科の学習に関しては、特別枠の高校入試の受験科目が考慮され、日本語によるハードルが低い英語と数学が重視されていた。中学校への転入当初、国語や社会、理科といった教科は日本語による困難から授業中、そのクラスに座っていたとしても参加することもできず、定期テストの受験を免除されるという対応がとられていた。そのような科目も生徒の日本語力の変化や「チャレンジしたい」という気持ちに応じて、徐々に参加していけるようにサポートが行われていた。一般生徒の中に日本語がわからない生徒が在籍するという状態において、生徒と教員はコミュニケーションを重ね、その時々合った配慮の方法を模索していたといえる。

高校進学に関しては、在籍校、センター校日本語教室、学外の学習支援の場、多言語進路ガイダンスなどで高校受験の仕組みや個別の高校に関する情報を得て、受験校を決めていた。家族は日本のことが分からなかったので相談できなかったという生徒がいた一方、Dは家族にも相談していたという。生徒は多様なサポートを利用して進路を決め、受験に備えていた。

#### 【事例 16】

調査者：ほんで、高校に進学するときに、いろんな高校の情報をもらったという話をしたけども、進路ガイダンスであるとかね。

D：はい。

調査者：その情報をもらったのは、中学校の先生もあるわけ。中学校の先生、担任の先生とか。

D：いました。

調査者：も、いた。

D：いた。

調査者：あとはどんな。

D：あとは？

調査者：情報を得たところで。

D：情報、情報、K先生〔センター校の教員〕。

調査者：センター校のK先生。

D：はい、K先生、M先生〔センター校の教員〕。

調査者：M先生から情報を得た。

D：はい。

調査者：で、中学校の先生と。

D：はい。で、親も探して助けてくれる、その情報を。情報を集めてくれるんですので、くれました、親も。

調査者：なるほど、なるほど。お父さんお母さんもその情報を手に入れて教えてくれるということやな。

D：はいはいはい、そうです。

事例 16 にもあるように、入試のための情報を得るために役立った場所として、多言語進路ガイダンスも多く挙げられていた。多言語進路ガイダンスの存在を知ったきっかけを聞くと、その場を教えてくれたのは在籍校の担任教員やセンター校の教員、そしてこどもひろばやたぶんか進学塾といった学習支援の場であった。Dはこれらすべての場所で同様の情報を得たというが、そのことをそれぞれの場所で何度も情報を聞くことができよかったですと捉えていた。

また、高校受験の試験の対策として、数学と英語に特化して勉強していたという声が多く聞かれた。過去問題集を解くことの重要性が語られており、自分で解いたという生徒もいたが、NPO 団体による学習支援の場に取り組んだという生徒が多かった。母語作文の準備に関しては、中学校に在籍していた生徒に関しては、センター校の母語教室において、ダイレクトの生徒に関しては、NPO 団体によってサポートを受けていた。

ここまで、様々なサポートについて述べてきたが、生徒はそのどれかひとつを利用するというわけではなく、在籍クラスやセンター校の教員やクラスメイト、学外の学習支援の場、それぞれの場で出会った同じルーツの友人や先輩、そして家族といった複数のサポートを同時に受けながら中学校での生活を充実したものにしていただけるといえる。また、ダイレクトの生徒にとっては、主に外国にルーツをもつ子どものための学習支援の場が情報や同じルーツの生徒とのつながりを得る場となっていたのである。

## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (1) こども日本語教室「こどもひろば」

こどもひろば 事務局長 鵜飼聖子

#### 1. 教室概要

当教室は「<ことばの会>こどもひろば」として、地域日本語教室<ことばの会>もりのみや（大阪府中央区、旧市立中央青年センター）に併設して2005年5月開設された。対象と考えていたのは、大人の日本語教室「<ことばの会>もりのみや」学習者の子どもや近隣の小中学生であったが、準備段階から相談があった多くは高校進学を希望する学齢超過の10代後半の子どもたちであった。彼らの進学支援が活動の中心となり、現在に至る。

2010年4月「こどもひろば」として独立し、（公財）大阪国際交流センター（以降センター）（大阪府天王寺区）に移転した。市民ボランティア団体としての「こどもひろば」は教室運営全般を担い、センターは会場提供、教材等購入や窓口業務を担い、全面的に協力する。小学生から高校生までを対象とした学習支援活動と、高校進学支援のために必要と考える教室外での活動を展開している。また、外国ルーツの子どもたちを支える団体をつなぐネットワーク事業をセンターと共催する。長年の活動で大学受験の相談はもちろん、大人になった元子どもたちからも多様な相談も持ち込まれる地域支援の場となっている。

#### 2. 活動内容

日本で生活する外国にルーツを持つ子どもたちが生活で生き抜いていく力を付け、必要な進路選択ができるように包括的な支援をおこなうことを目指す。教室活動をベースとし、高校進学を一つの目標に掲げ、子どもたちの学習機会と居場所の確保に努めている。当事者との情報共有や連携なども可能になる。

##### (1) 学習支援活動

###### ○ 学習支援教室

- ・対象：小学3年生～高校に入りたい子ども（18才くらいまで）
- ・日時：毎週（月）17：00～20：30（但し、小学生：17：40～20：00）
- ・年間約45回、参加者累計2000名弱。（学習者：約1000名）
- ・学習者のルーツは多様。（2018年度：中国、フィリピン、韓国、タイ、ベトナム、ペルー、パキスタン、モンゴル、イラン、台湾）

###### ○ 補習教室

- ・例年8月から始め、参加者全員の進学先が決まるまで開催する。
- ・対象：高校受験生（中学3年生および学齢超過の子ども、高校編入希望者を含む）
- ・日時：毎週（木）15：00～18：00
- ・内容：英語、数学を中心に受験生個々に合わせた学習支援を行い、高校合格を目指す。  
※中学3年生の参加が増えたため2019年度より  
毎週（金）夜間の開催も予定している。



教室の様子

- 高校生勉強会（希望があれば6月くらいから開催）
  - ・対象：高校生
  - ・日時：毎週（金）18：30～21：00
  - ・内容：基本的に自主学習とし、緩やかな集いの場と位置付けている。※2017年から試験的に開催している。

## （2）教室外支援活動

### ○ ダイレクト受験支援

ダイレクトで高校進学を希望する本人と保護者に選択肢を示し、高校合格までの道筋をつける。

累計で約100名を高校進学につなげている。

- ・入試制度、高校、手続き手順等の情報提供
- ・ガイダンス、学校説明会体験入学等の引率
- ・府教委資格審査での母語支援者を伴い引率
- ・受験手続に必要な書類の点検等
- ・家庭訪問や保護者面談他。



府教委資格審査

- 外国人生徒関連の学校行事などに積極的参加。学校関係の行事での子どもたちの様子を知ることができる機会や子どもたちの発表の場に参加し、本人や保護者との関係も深めるよう努めている。これらの活動で、担任や日本語指導担当者との情報共有や連携なども可能になる。



同窓会（ラフティング）

## （3）その他の活動

### ○ こどもひろば同窓会

毎年、こどもひろばで学んだ高校生やその友人が参加する野外活動を実施している。

### ○ 高校生交流会（主催：センター）などの企画運営

特別な入試を実施し、支援が行き届いた大阪府立高校以外にも外国ルーツの生徒は多数在籍しており、孤立している事例も見られる。様々な会を催し、多くの出会いを創出して、当事者同士が知り合うことで、様々な立場の外国ルーツの子どもが存在しており、多様な生き方があることを知る機会とする。設立以来の経験や当事者との関係を活かすことで、これらのイベントの実質的企画運営が可能となっている。

### ○ 外国にルーツをもつ子ども支援ネットワーク大阪会議

センターと共催で外国ルーツの子ども支援現場のネットワーク構築を目的に2012年から継続して実施している。事例の共有や情報交換、具体的な子どもの支援の相談の機会となっている。

### 3. 大切にしていること



4月初回集まった新高校1年生

長く見守りができることが地域の強みであり、いまや大学進学や就職の相談、生活相談も持ち込まれるようになった。地域の「大人」として寄り添い、励ますことが子どもたちのエンパワメントにつながると信じ、活動を続けている。当事者高校生をボランティアに起用することで身近なモデルを小中学生に見える存在としている。彼らの人生が豊かに充実したものになるよう、ささやかながら「応援」していることを伝え続けたい。



## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (2) サタデークラス

副代表 坪内好子



2003年~2004年の教室

#### 1. はじめに（当事者の声から始まった）

2003年、高校に合格した中国ルーツの生徒の「もっと日本語を教えてほしい！」という声に応え、中学校教員が休日に学校の教室で「日本語を学ぶ場」を設定した。

2004年の多文化な子どもの居場所「多民族ともだち広場」（運営：多民族共生人権センター・(特活)多文化共生

センター大阪・教員有志）実施等の取り組みを経て2005年から中央区子ども子育てプラザで「サタディークラス」の活動を開始した。現在はECC国際外語専門学校の教室をお借りしてNPO法人おおさかこども多文化センターの事業「サタデークラス」として運営している。

#### 2. 活動について（多くの子どもたちとの触れ合い）

##### (1) 目的

学校や地域で孤立しやすい外国につながる多文化な子どもの居場所と、不足しがちな日本語学習・教科学習への支援の場を提供する。

##### (2) 学習支援対象者

国籍や日本滞在年数に関係なく6~18歳までの、中国・韓国・フィリピン・ベトナム・タイ・台湾・ネパール・イラン・ペルー・ブラジル・アメリカ・日本等をルーツとする子どもが参加している。当初は、中学生または、母国で9年間就学してきた、大阪でいう「ダイレクト入試希望者」の比率が高かったが、近年は小学生の増加がみられ、他の教室と併行してサタデークラスに参加という例もある。大阪市・高槻市・守口市等からの広域の参加がある。

##### (3) 活動時間

毎週土曜日 13:30~16:30(子どもたちの学習時間は14:00~16:00)

##### (4) 活動内容

学校の宿題や、自力では内容が理解できない問題を子どもが持参し、ボランティアがほぼマンツーマンで対応している。教科学習、日本語学習とも、日本語の文章読解が困難なため少しずつ読みながら進めている。

「始めの会」「終わりの会」を子どもたちが司会をするなど、子どもの主体性や学習への意欲や目標を持つよう工夫している。また楽しみとなるイベントやボランティアのスキルアップ講座を行っている。



#### イベント例1 進級進学お祝い会

全員の進級進学を祝いお抹茶体験実施。以前ネパール出身の子どもが自発的にネパール舞踊を披露してくれたことに発奮したボランティアが茶道を学び体験会を始めた。



イベント1

#### イベント例2 クリスマス会

ケーキのトッピングを子どもたちが行い、寄付によるプレゼントを囲み交流している。

#### イベント例3 空手体験

企業の社会貢献室協力による空手教室体験。子どもたちがボランティアと共に日常会話や集合時間を守る・乗り物でのマナー等社会的ルールを守る貴重な体験学習としている。



イベント2



イベント3

#### (5) ボランティアの養成

毎月第1土曜日にボランティア見学体験講座を設け、外国に繋がる子ども達の背景や概要、活動内容の説明を行っている。

活動後のミーティングで支援内容について情報交換とメーリングリスト上での情報共有により支援の内容を高めている。

月1回のコーディネーター会議、年に何回かのボランティア全体ミーティングやスキルアップ講座を行い支援内容や基礎知識の確認、運営について協議している。ボランティアの内訳は、大学生・大学院生、会社員・日本語教師・大学講師等の社会人、主婦や退職者等で構成されている。

#### (6) 特徴

多方面との連携の継続

- ① 企業の社会貢献室→「空手体験」、教室提供
- ② 大学の社会貢献室→学生ボランティア派遣
- ③ 学校関係者→子どもへのサタデークラス紹介、人権関係研究会からの見学
- ④ 母語話者（母語サポーターや通訳者）→子どもへの紹介
- ⑤ 元子ども→2017年にサタディークラスで学びを共有した人たちと「多文化フォーラム」を実施し20代30代となった元子どもたちからの学びの発表から今後のつながりや活動継続に手ごたえを得ている。

### 3. 課題

- (1) 社会の中で外国につながる子どもの実態についての認知や課題発信
- (2) 謝金・交通費なしの善意によるボランティア活動を行っているが、必要経費（消耗品、教材購入、高校入試対応での教育委員会や高校への引率交通費、通訳者への謝金等）の確保
- (3) 個々に異なる日本語レベルへの対応と教科学習支援、高校入試対応という幅広い支援のスキルアップと研鑽が必要

## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (3) Tabunka Juku (たぶんかじゅく)

塾長 坪内好子

#### 【主な沿革】

外国人観光客の増加を実感するようになりましたが、日本で生活する就学年齢の子どもたちも急激に増えています。保護者の就労や結婚等に伴い、ある日突然日本で学校生活を始めることになる子どももいます。



開講当時十三で

子どもたちは、言葉の壁に悩み、文化習慣の違いに戸惑いながら大きな試練の場となる高校入試に向かっていきます。

外国につながる子どもたちが、国籍・言語・文化や性などの違いを認め、尊重しあう「多文化共生社会」の担い手として活躍できる基盤となる学習を保障していきたいと考えています。

前項サタディークラスの活動から「もっと勉強に集中したい!」という子ども、「高校進学への勉強を応援して!」という切実な保護者の声に応え、進学応援に特化して、2013年12月にTABUNKA SHINGAKU JUKU(たぶんか進学塾。現在の名称はTabunka Juku「たぶんかじゅく」)を開講しました。受講生9名、講師7名(中国人留学生を含む)で淀川区十三で始めたこの時期は大阪市内全域で塾代助成事業(経済的支援の必要な生徒一人に一月最大1万円の交付金が得られる制度)が開始された時でもあります。

大学生・大学院生、高校講師、元当事者、留学生等を講師に日本の小中学校で学ぶ基礎的な学習をやさしい日本語で指導して毎年高校へ送り出しています。

2019年現在は、新町校・出来島校「アニモ」、で中学生、四ツ橋校で小学生への学習機会を提供しています。

表1 塾生の主なルーツ

年度	ルーツ	生徒数
2013	中国, フィリピン, タイ, アメリカ	9
2014	中国, フィリピン, タイ	10
2015	中国, フィリピン, タイ	9
2016	中国, フィリピン, タイ, ボリビア, ネパール, シリア	10
2017	中国, 日本, フィリピン, ベトナム, アメリカ, ネパール	13
2018	中国, 日本, フィリピン, ネパール, ブラジル, ペルー, トルコ, アメリカ	11
2019(5月)	中国, ブラジル, ペルー, トルコ, アメリカ	12



【特色】一人一人のニーズに合う指導を目指しています

少人数対応… 高校に入るための基礎の学習をできるだけ丁寧に教えます。

母語の支援… スペイン語や英語、中国語が話せる先生がいます。学習用語の対訳も使います。

学習用語訳例… 確率 かくりつ ka-ku-ri-tsu 概率 probability सम्भावना

既卒生応援… 母国で9年間学習してきた人への進路説明、手続き等の入試サポートをします。

保護者や学校との連携… 必要に応じて「センター校」訪問や家庭訪問を行います。

【塾生先輩のことば】

「やさしいにほんごだからわかるよ！」

「高校に合格したのは、とてもうれしかったです。

「本当にたぶんかじゅくに感謝しています。中国語がしゃべれる先生がいてとても助かりました。」

「自分の国の人もいるので心強いです。

楽しかったです。」



新町校で

【進学先例】

門真なみはや・福井・八尾北・布施北・長吉・東淀川・住吉・旭・大塚・西野田工科(定時制)、香ヶ丘リベルテ、興国、関西インターナショナルハイスクール、クラーク記念国際高等学校等の各高校に合格



出来島校「アニモ」で

【課題】

(1) 枠校につながらない子どもたちの増加

「しゃべれるし、日本語わかるし、けど、どう勉強したらいいかわからん」という日本生まれや母国と日本を何度か移動している子ども達の多くは、特別入試日本語指導を必要とする生徒選抜帰国生選抜の受験対象となりません。

家庭内は母国の文化で育った子たちは日本文化の「あたりまえ」が理解できないことが多く、日本文化を背景とした読解力・文章力は弱く、「いみがわからん」「なにかく？」という状態に陥っています。一方で母語でも、会話はできるが、年齢相当の語彙や文章力が育ちにくい状態です。この子たちの学習の基礎となる思考力・文章力・読解力を育てる教材は未開拓と言ってもよい状態で「たぶんかじゅく」では大きな課題です。

(2) 保護者や地域への支援が必要

学習支援以外に、保護者との面談のため家庭訪問を行うと、日常生活で必要な書類の意味理解や記入の支援等と切り離すことはできません。

区役所、学校・教員、地域の商店会・地域住民、他のNPO等の支援団体、研究者、等とつながる包括的・多面的支援が必要です。

## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (4) 国際交流協会

箕面市立多文化交流センター館長 岩城あすか

#### 1) 多国籍かつ少数点在地域での取り組み

- ・大阪府内には外国人が集まって生活している地域もあるが、多くは少数点である。いくつかの市では、外郭団体である国際交流協会が、外国にルーツを持つ子どもの学習支援や居場所事業を実施している。大阪市の「帰国した子どもの教育センター校」方式とは違い、週末などに国際交流協会まで子どもたちが足を運び、ボランティアの支援を受けながら勉強したり、友だちとじっくり話せる場となっている。

各国際交流協会は、大阪府在日外国人教育研究協議会（府外教）に属する各市町外教とも連携し、子どもや保護者に関する情報を共有したり、大阪府教育委員会が主催する「多言語による進路ガイダンス」を協働しながら開催したりもする。多国籍で多文化な子どもたちが少数で点在する地域が多いなか、少人数ならではの、きめ細やかな支援を長期間実施することで、子どもたちの成長を「定点観測」する機能も担っている。

#### 2) 学校でも家でもない場所～そのまま、まるごと、受け止めて関わり

- ・ルーツを理由としたからかいやいじめを恐れて、国際結婚の子どもの中には外国にルーツがあることを隠して学校生活を送る子どもがいる。特に、北朝鮮に関する報道が増えたときは、韓国、朝鮮半島にルーツのある子どもが、ISやテロに関する報道が増えたときは、ムスリムの子どもが大きな不安を抱えて学校生活を過ごしている状況がある。国際交流協会は外国にルーツをもつ人々が集ったりする場であり、学校生活の中では不安につながる自分のルーツがむしろ当たり前の存在として受け入れられる。
- ・多くは外国人の散在地域であることから、学校内で外国にルーツをもつ子ども同士が会う機会が限られていることが多い。そのため、仲間とルーツについて話し合ったり、ロールモデルと出会う機会が限られるが、国際交流協会はそういった子ども同士を出会わせる機能を持つ。また、出会う切り口も子どもの状況や課題に合わせて多様な設定が可能である。例えば、居場所（子どももっと〔箕面市国流〕、サンプレイス〔とよなか国流〕）、学習支援（さぼると〔箕面市国流〕、中高生向けの平日夜間の学習サポート事業〔箕面市国流〕）などの機能別もあれば、母語（子ども母語〔とよなか国流〕）や文化、遊び（韓



国・朝鮮の言葉と遊びのつどい〔とよなか国流〕など、ルーツや出身を軸にした集まりを設けることもある。

- ・箕面市では、日本語指導者の加配のある学校は市内に小・中 1 校ずつしかないが、DLA（「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント」）の手法を用いた学習言語の評価をおこなっている。さらには、中国語や韓国語など、ネイティブの協会職員が評価者になることにより、日本語能力のみならず、母語の習熟度の把握にも努めている。
- ・自分のルーツや家庭の状況を受け止めきれず、自分や親を好きになれない子どもがいるが、そういった子どももそのまま受容される場所、空気がある。「そのままでもいいんだよ」という存在の承認から、母語や文化などルーツの承認、居場所、仲間づくり、学習支援まで、子どもの状態に合わせて幅広い取り組みを展開することができるのが「こくりゅう（＝国際交流協会）」の強みであり、地域で果たしている役割である。学習支援、進学支援も子ども、さらには親も含めた家族全体に対する支援全体の中に位置付けて進めることが可能である。

### 3) 多言語による進路相談会

- ・大阪府教育委員会の「帰国渡日児童生徒学校生活サポート事業」として、府内の各地域で「多言語による進路相談会」が開催されている。北摂地域では市町レベルの在日外国人教育研究協議会、進路保障協議会、各市町の教委、地域の国際交流協会が実行委員会を組織し、毎年 11 月の第一土曜日（またはその前後の週）の午後に開催している。受験を終えた子どもたちが入試や高校での生活を語る「先輩の話」をはじめ、府立高校の教員と保護者が直接通訳を交えて相談できる貴重な場となっている。小学校 6 年～中学生になったら毎年参加すると、かなり具体的な進路選択のイメージをつくることができる。



### 4) 親への支援も含めた進学を支える環境づくり

- ・高校進学は子ども自身が自分の人生をどう切り開いていくかの大きな一歩であるが、家族が日本の教育を受けた経験があるかどうか、日本の教育制度にどれだけ詳しいかで状況が大きく異なる。日本の教育を受けた経験がなく、詳しく知らない場合、日本の教育制度とのちがいに戸惑ったり、言葉や文化の壁に悩むことも多い。親の戸惑いや悩みが親子の認識のずれにつながったり、「子どもをサポートしたいが、どうしていいか分からない」ということになる。
- ・外国で働き、暮らすことはとても大変なことであり、心身ともにすり減らしている外国人の親も多い。その結果、子どもの教育に対する熱い想いを持ちながらも、「どう関わっていいか分からない」という事情もあり、結果として

教育に関われない親が出てくる。

- ・国流では日本語や相談事業などを展開しているところが多く、そういった活動に参加している親も多い。「子どもの教育に無関心」なのではなく、「どうやって関わればよいか」ということのサポートも含めて、学校や教育委員会、親、国流との間で風通しの良い関係を作り、連携することで子どもを中心とした見守りの体制ができる。

## 5) 教育の出口は就労の入り口(若者支援事業)

- ・日本の義務教育年齢を超えて来日する子ども・若者が増えてきているが、行き場所・居場所がない。時間はあるものの、日本語を体系的に集中的に学ぶことができず、なかなか先が開けない。

また、キャリアを積み重ねることが難しく、就労にも苦勞するケースが多いことや、経済的困窮、家族の問題が複雑に絡み、身動きが取れなくなる若者がいるが、国際交流協会では若者支援事業もおこなっている所がある。若者たちが集まり、将来へのイメージや仕事をめぐる話し合いの場をもったり、イベントなどを企画したりすることで、自らをエンパワメントする環境がつけられている。

- ・市内の国際交流協会や外国ルーツの子ども支援に関わる関係者たちが集まり、定期的に意見交換したり、関心のあるメンバーで実態調査などをおこなうゆるやかなネットワークがある。年1~2回、関係者が一同に会するシンポジウムなどを企画している。詳しくは「子どもの夢応援ネットワーク」のFacebookページを参照。

<https://www.facebook.com/kodomonoyume.ouen.nw/>



### ◇主催・申し込み・問い合わせ

公益財団法人 箕面市国際交流協会（「箕面市立多文化交流センター」指定管理者）

〒562-0032 大阪府箕面市小野原西 5-2-36

TEL: 072-727-6912 FAX: 072-727-6920

e-mail: info@mafga.or.jp

## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (5) 大阪市「帰国した子どもの教育センター校」

中学校センター校担当 矢嶋ルツ

#### ○大阪市の現状

増え続ける日本語指導が必要な子どもたち

大阪市では、外国から大阪市の小中高校へ編入学する児童生徒が年々増加している。2018年度は編入学する児童生徒が300人を越え、また日本語指導が必要な児童生徒数は、764名となっている。全体では中国出身の児童生徒が約半数を占めているが、出身国や地域、言語が多言語化、多国籍化し、来日理由、保護者の状況、母国での教育状況など実に様々な背景を持っている。また在留の長期化、定住化から日本生まれ、小学校入学前に来日した子どもたちも増加しており、その子どもたちの日本語や学力の問題も課題になっている。

#### ○大阪市の日本語指導

日本語指導が必要な児童生徒の多数在籍校も存在するが、大部分の学校が少数在籍であり、在籍校数も増加している。多数在籍校10校(小学校8校、中学校2校)には日本語加配教員が配置されているが、その他の学校は、小学校1年生から3年生までは在籍校への日本語指導協力者の学校派遣、小学校4年生以上、中学生は在籍校から市内公共交通機関を使い「日本語指導が必要な子どもの教育センター校」(以下センター校)に通級し、日本語指導を受けている。

#### ○中学校センター校で行っていること

日本語指導 平均1年程度 週2回～3回の通級 1回2時間程度  
旧日本語能力試験3級70%以上を修了の目安としている  
進度別にグループ指導または個別指導  
学校での日常会話、基本的な読み書きができる日本語能力から、  
初級日本語指導まで  
センター校担当者会議、研究部会で、学校生活や授業を意識した内容や教材の検討、交流をしている。

教育相談 日本語指導と共に自立した学校生活をおくれるようにアドバイスをする。

#### 在籍校との情報共有や連携

日本での生活の中で最も多くの時間を過す在籍校やクラスで、受け入れがスムーズに行なわれ、教室に自分の居場所があることが、日本語習得や教科学習の意欲につながると考えている。



そのために常に在籍校の担任と電話や連絡帳で、日本語学習の様子と、クラスでの教科学習の様子や仲間関係などを情報交換している。

#### 教科支援教材の作成

教科の内容を日本語で理解することは、大変な事だが、学校生活で一番中心になる学習で「分かった」という体験は、大きな自信になる。そのために日本語指導が必要な時期から、日本語指導と並行して教科学習に取り組むことが重要だと考えている。在籍校と連携して学力を向上させるために、教科理解を支援する学習教材を作成している。これらの教材は、大阪市全中学校に配布し、大阪市教育センター、文部科学省のHPでも公開している。

#### 母語教室の設置

日本の学校に編入学した子どもたちの多くは、日本語や新しい学校への適応だけでなく様々な問題を抱えている。母語での教育相談や、子どもたちが母語で自分を表現し、仲間と話せる居場所として母語教室が始まった。中学校センター校を中心に母語教室を開設し、母語保持育成を通じて、思考力や自尊意識を高める取り組みを行っている。

★ ワールドトーク（多文化スピーチ大会）★ 中国語弁論大会（市外教主催）

その他 教員研修 「帰国来日等の子どもの教育研修」の企画・運営  
多文化進路ガイダンス実行委員会（年2回）の企画・運営

大阪府では「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」が実施されていることもあり、他の進路も含めセンター校通級生のほとんどが高校へ進学している。



小学校センター校



中学校センター校

<sup>i</sup> 2019年度より「日本語指導が必要な子どもの教育センター校」に名称変更

## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (6) 進路ガイダンス

#### ① 大阪市多文化進路ガイダンス

中学校センター校担当 矢嶋ルツ

大阪市の多文化進路ガイダンスは1999年から21年続いている取組です。渡日生徒のための進路説明を生徒の母語や継承語でわかりやすく行う必要性を感じた先人たちが、特定非営利活動法人多文化共生センターと連携して始めました。現在は、大阪市外国人教育研究協議会(市外教)が主催し、大阪市教育委員会の協力を得て、毎年2回開催しています。大阪府立学校在日外国人教育研究会(府立外教)、日本語指導が必要な子どもの教育センター校各中学校、大阪国際交流センター等が、実行委員会に参画し、運営しています。特徴として、ステップを踏んで2回ガイダンスを行います。2018年度は、台風のために残念ながら2回目は開催できませんでした。

渡日生徒はもちろん、日本の学校制度を未経験の保護者にとって、日本の高校進学のシステムを理解し、適切な情報を得ることは困難な状況にあると言わざるを得ません。そこで、このガイダンスの案内を全市中学校に送付し、該当の生徒に案内しています。

7月の終業式に開催する1回目のガイダンスでは、各言語に分かれ、進路の概要や入試制度の説明を行います。まだ漠然とした進路への期待を具体化するため、各言語を話す高校生(卒業生)が自身の体験を語る機会を設けています。中学生や参加者にとって、先輩の実体験を聞くことは、高校進学に対する大きな動機付けになっています。こうしたプログラムをとおして、夏休みを利用してしっかり勉強して学力をつけること、希望する高校の見学会に必ず参加することを確認します。

同時に行う教員向けプログラムも、高校での日本語指導や多文化共生教育の取組、入試に必要な書類のことなど丁寧な説明を行い、好評を得ています。

9月末に行う2回目は、ブースに分かれて、各高校が個別相談を行います。渡日生徒と保護者は、複数のブースを回り、各学校の特徴や学習内容、卒業後の進路についての説明を聞き、真剣に相談をしています。通訳者や多くの方の協力を得て、具体的に高校の先生と直接相談できるこの機会は、進路を決定するうえで大変重要です。

近年は参加者の人数が増えて運営面で大変なこともあります。やはり在籍する学校の進路懇談や説明会だけでは十分に伝わらないこともあり、母語を介して丁寧に相談できる機会は重要です。

中学校卒業後も体系的に学び続けられるかどうかは、その後の人生設計に大きく関わってきます。

多文化進路ガイダンスは、ひとりひとりが自分らしく自分の希望を大切にできる進路を、保護者、教職員、支援者と共に考える場となっています。

## 第5章 高校進学へのサポート実践例

### (6) 進路ガイダンス

#### ②大阪府多言語進路ガイダンス

ピアにほんごコーディネーター 村上自子

大阪府の多言語進路ガイダンスは、『帰国・渡日児童生徒学校生活サポート事業 <http://www.pref.osaka.lg.jp/shochugakko/kikoku/>』の一環で、大阪府教育委員会から委託を受けてNPO関西国際交流団体協議会が2005年より実施していたが、2008年度より府教委の主催事業となっています。

大阪府内を豊能、三島、北河内、中河内、南河内、堺・泉北、泉南に分け、毎年持ち回りで、地区担当幹事の教育委員会が担当し、9月から11月にかけて多言語進路ガイダンスが行われています。

帰国・渡日した保護者の多くは日本で就学経験がなく、日本の学校制度・高校入試制度の情報が乏しい。また、生徒自身も日本語や情報不足のため、中学卒業後の進路について、家庭内で十分に話し合うことが困難な状況があります。そこで、帰国・渡日児童生徒が、主体的に進路を選択できるよう、大阪府の高校入試制度や学校生活などについて、母語による情報提供及び個別相談を行う場として、多言語進路ガイダンスを実施しています。

参加対象者は各地区の公立小・中学校等に在籍する帰国・渡日児童生徒及びその保護者等。プログラムの内容やガイダンスの形態は、それぞれの地区による工夫がされていて異なっているが、大まかな内容は下記の通りです。

#### (1) 高校入試制度等の説明

公立高校の種類（全日制、多部制単位制、夜間定時制、通信制）、高校生活、学費（就学支援金制度）奨学金制度、入学試験（「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」や「海外から帰国した生徒の入学者選抜」、受験上の配慮等、入試科目）、高校進学以外の進路について12言語（日本語を含む）に翻訳された冊子『進路選択に向けて』を配布して説明する。

#### (2) 高校紹介

主に、各地区から通学しやすい日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学枠のある高校や、海外から帰国した生徒の入学者選抜のある高校や夜間定時制課程をもつ高校等から教員が参加して、自校を紹介（映像を伴う場合もある）する。

#### (3) 先輩の体験談

大阪府立高校入試を受けて、実際に高校で学んでいる高校生が自分の受験勉強や高校生活や将来の夢などを語り、先輩として高校選択のアドバイスする。

#### (4) 個別進路相談

それぞれが希望する高校のブースに行き、個別の相談をする。また、奨学金や学費、その他手続き、在留資格等について、大阪府教育委員会・参加している中・高教員・大阪府在日外国人教育研究協議会のメンバーが相談に対応



する。

(5) その他

日本の中学校を経験せずに、母国の中学を卒業した後に、直接大阪公立高校の受験を希望する生徒・保護者には、受験資格についての相談や大学進学、海外の大学の事など、将来を考えての質問や中学校生活で困ったことの相談などを受け付ける。

毎年、行っている多言語進路ガイダンスの参加者は、年々増えています。5年前の2014年度から比べると約1.3倍以上の小・中学生と保護者が参加しています。昨年度（2018年度）の生徒及び保護者の母語数は18言語です。

参加者からのアンケートから、①現在在籍している高校生による先輩の話がとても参考になった。②日本の高校のことを知ることができて良かった。③進学の不安があったが、この説明会に参加して、少し気が楽になった。等、参加者は多言語進路ガイダンスの参加に満足していることが見て取れます。

課題としては、ウルドゥ語、クメール語、ペルシャ語、パシュトゥ語、アラビア語など少数言語の通訳者の確保と台風、地震などの自然災害により開催が危ぶまれる時の対応についてです。



※2019年度多言語進路ガイダンスの開催案内

地区	開催日	時間	会場	予備日
豊能地区	11月2日(土)	13:00～	とよなか国際交流センター	11月4日(月)
三島地区	10月12日(土)	13:30～	摂津市コミュニティプラザ	11月16日(土)
北河内地区	10月27日(日)	13:30～	交野市立岩船小学校	11月10日(日)
中河内地区	10月27日(金)	13:30～	東大阪市役所	11月2日(土)
	10月21日(月)	16:30～	八尾市役所(児童生徒対象)	—
	10月31日(木)	18:45～	八尾市役所(保護者対象)	—
南河内地区	10月13日(日)	13:00～	富田林市役所	10月27日(日)
境・泉北地区	10月20日(日)	10:00～	堺市立三原台中学校	各市町で対応
泉南地区	10月20日(日)	13:30～	大阪府立佐野高等学校	11月4日(月)
大阪市	7月19日(金)	15:00～	大阪市立咲くやこの花高等学校	—
	9月29日(日)	13:00～	大阪国際交流センター	—

## 第6章 高校進学へのサポートの取り組みと課題

NPO 法人おおさかこども多文化センター 坪内好子

### 6-1 はじめに

本章では、高校への送り出し側として大阪市内の中学校や地域の支援教室におけるサポートの取り組みと課題について 1990 年代以降において筆者(坪内)の関与した取り組み事例を含みつつ現状への考察を行い今後につなげていきたいと考えている。

「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 28 年度文部科学省)」の結果によると、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数 34,335 名、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数 9,612 名、合計 43,947 名である。この調査によると外国籍の児童生徒 80,119 名が公立学校に在籍とあり、外国籍の児童生徒の約 42%が日本語指導を必要としていることになる。

日本語指導を必要とする児童生徒数合計は 10 年前に比し約 1.7 倍である。(大阪市では約 2.6 倍) 実際に日本語指導を受けている児童生徒数は 33,547 名で約 76%にあたり、24%の約 10,400 名の児童生徒は日本語の指導がなされていない。そもそも「日本語指導が必要な」の判断基準が話題となるが、文科省におけるこの調査の「日本語指導が必要な児童生徒の対象であるかの判断について」という問いに対し「児童生徒の学校生活や学習の様子から判断している」という答が半数以上である。DLA 等一定のアセスメントテスト実施はきわめて少ない。日常の生活言語や学習言語が十分理解できない多くの子どもたちが存在するのが現実である。

大阪市に視点を置いてみる。大阪市内の公立小中学校約 424 校(平成 30 年度学校基本調査小学校 4 校、中学校 1 校の分校含む)において、外国につながる児童生徒は増加の一途にある。1980 年代後半から中国帰国残留孤児関係、1990 年の入管法変更に伴い日系ブラジル人等の南米ルーツの児童生徒、保護者の就労や婚姻関係等による外国につながる児童生徒その他、その数は年々増加し特に近年 3 年間で約 2 倍となり、母語別でも中国語、フィリピン語、ベトナム語、ネパール語、英語、スペイン語、ポルトガル語その他と多言語化の傾向が見られ、多様な文化を持つ子どもたちは、言葉の壁との戦いに向かわざるを得ないとともに文化の違いにも直面している。(図 1, 図 2 参照)

図 1 大阪市 日本語指導が必要な児童生徒数

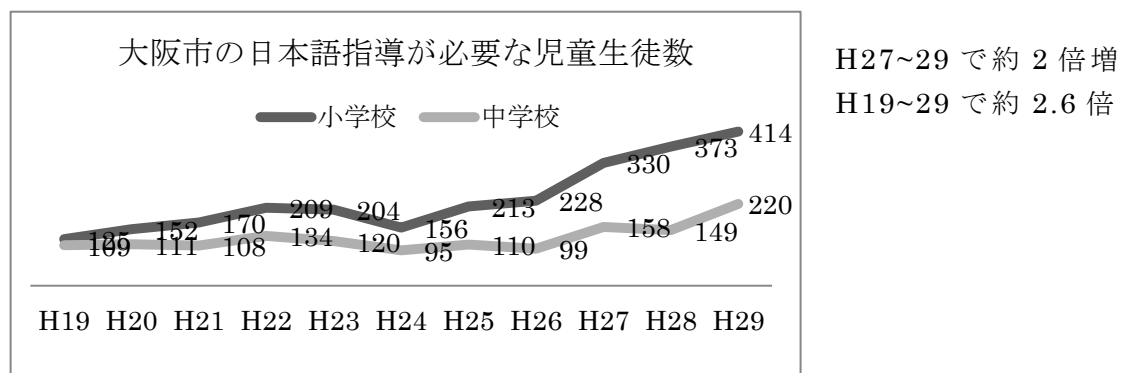
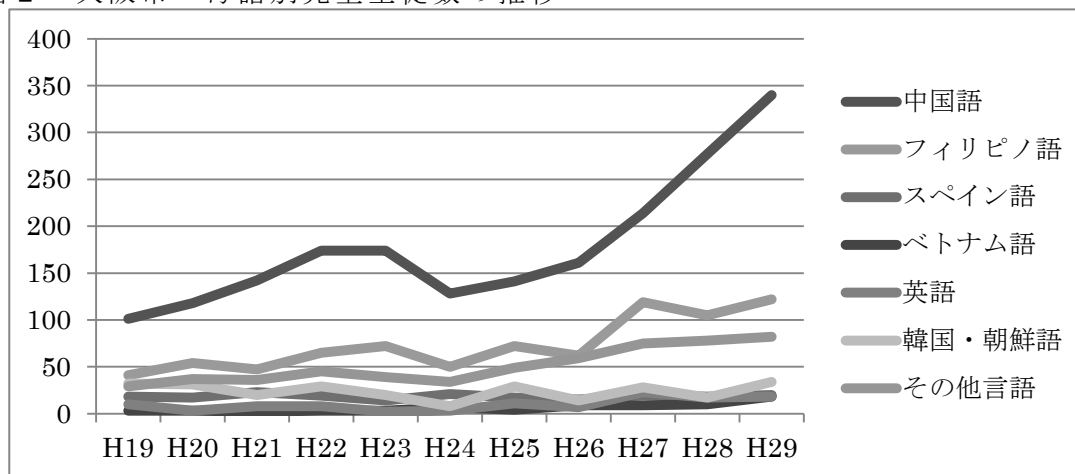


図2 大阪市 母語別児童生徒数の推移



## 6-2 学校の指導・支援（大阪市内）

### (1) 日本語指導

帰国・来日間もない児童生徒にはまず日本語指導が急務と考えられ、在籍校と帰国した子どもの教育センター校<sup>1</sup>(以下「センター校」と表記)との連携の下に日本語・適応指導が行われる。

1980年代以降に「センター校」日本語教室が設置され、小学校4・5・6年生及び中学校1・2・3年に編入した帰国・来日等の子ども<sup>2</sup>を対象に、日本語・適応指導を行っている。(2019年現在は、市内の小・中学校各5校)また、小学校1・2・3年で帰国・来日した児童を対象に日本語指導協力者が在籍校に出向き、25回の日本語指導を行っている。その他日本語指導の必要な子どもが概ね10名以上在籍する集住地域の小学校7校、中学校2校を加配校に日本語指導が行われている。

「センター校」では、概ね1年~1年半の通級期間に日本語を母語としない多様な言語を母語とする仲間と出会い、ともに日本語に学んでいる。

ただし、「センター校」では日本生まれや乳幼児期から母国と日本を何回か移動している児童生徒はほぼ指導対象とならない。新規にやってくる子どもと共に、増加している日本生まれや母国と日本を移動する子どもたちへの日本語や教科指導が大きな課題となってきた。この子どもたちは、家庭内が外国文化であり日本文化の中で育つ子どもたちに比べ日本語や日本文化理解についてはハンディがみられることが多い。また、簡単な日常会話を話すことができる子が多く、在籍校でも日本語は大丈夫!と受け止められることが多い。該当の子達は日本語の語彙が少なく思考や読解力、文章力、漢字の読み書き力が弱い傾向が見られ、高校入試に向かう時学力的に弱い立場となる。が現在適切な対応は難しい

<sup>1</sup> 2019年度より「日本語指導が必要な子どもの教育センター校」と名称変更された

<sup>2</sup> 最終ページに記載

状態である。

## (2) 母語・母文化支援

### ・母語教室開催

大阪市では少人数点在の在籍校が多く、同じ母語の子同士が集まって交流することが困難であるため、第一言語を保障しつつ日本語を指導していく日本語・適応学習の一環として母語教室を開いている。日本語に苦戦する子どもたちは、日本語が未だ十分理解できない頃、在籍学級の友達や先生に母語を発した時の相手の反応によっては身を固くして話すことを躊躇し、日本語のシャワーの中で居場所が見つからず、孤立してしまいがちである。また、日本語学習を進めるにつれて母語を忘れ、込み入った内容表現が難しくなり、家族との意思疎通もうまくいかなくなるという傾向がみられる。特に進路情報理解については保護者も子どもたちも理解が難しい状況の中で深刻である。

こうした現状をふまえ、「センター校」では、母国と異なる言語や文化等をもつ日本で、アイデンティティを確認し、自尊感情を高めて、自分らしく生きていく力を養成し、学習意欲を高めて進路選択の幅を広げていけるよう母語・母文化支援に取り組んでいる。

母語で話せる、悩みを相談できる、教科学習用語の解説が聞ける、母国の行事が追体験できるという場に、子どもたちは普段の日本語学習時より一段と大きな声で元気よく表情も豊かに、学校行事などの情報交換、母語学習（音読、語彙理解、文法や読解）、母語による教科用語説明、母語作文等に取り組み「次はいつ？」と楽しみにしながら過ごすことが多い。言語的には人数の多い中国語に続き非漢字圏のポルトガル語・スペイン語・フィリピン語・タイ語・ベトナム語・ネパール語等が適宜実施されている。「母語を話してもいいんだ」という安心感を持つことは、子どもたちの心情を支える重要な事であると考えられる。

### <参考事例1>

#### ポルトガル語母語教室の開始事例（大阪市内2000年前後の中学校で）

ブラジル人E君が、母国の文化体験に比べ日本の学校のユニフォーム（標準服）やルールが苦しくて毎日の学校生活になじめず不登校となり、センター校通級のみとなってしまった。そこで在籍校・「センター校」との協議の上、ポルトガル語を介しての母語支援を「センター校」で実施してみるようになった。それまでにない取り組みのため、NPOやボランティアの協力も得て母語の話せる支援者と実施時間、場所を確保していった。ポルトガル語で会話をする、困っている心情を聞き取る、どうしたいのか悩みの相談に乗る、母国の行事や料理を追体験する、等によりE君のストレス緩和と共に笑顔が見られた。この取り組みがその後のポルトガル語あるいは既に存在した中国語以外のその他の言語の母語教室に繋がっていった。

現在では多言語による母語教室を実施する「センター校」と大阪市外国人教育研究協議会を中心に「中国語弁論大会」、「ワールドトーク」（多言語スピー

チ大会)が開催され、母語のスピーチ・母文化紹介の場となっている。発表会でクラスメートの応援を得て自己肯定感を育み、また高校入試での母語作文対応へとつながっている。

### (3) 教科学習支援

#### ・定期テストへの支援事例

外国につながる子どもたちの日本語での理解力の違いはこどもの数だけ異なるのではないかというほど子どもによって異なるため、教科内容が難しくなる中学校や小学校高学年での指導や対応には担当教員の努力は大変なものがある。担当教員が1人で抱えるには負担が多すぎるため、チームを組んで対応する必要があると考えられる。

#### <参考事例 2 >

チームで取り組んだ定期テストへの支援(大阪市内2004年～2006年A中学校で)

2004年4月、A中学校に入学した中国から来日間もない1年生への対応について

5月の中間テストの実施方法について検討し、問題文を中国語で全文対訳を試みた。それは、「日本語がまだまだ十分理解できていない状態で通常の日本語によるテストを実施して、果たしてその子の学力だといえるだろうか」という課題について、担任を中心とした学年担当教員・「センター校」担当で協議した後の結果である。問題文の全訳と中国語で書かれた解答を点数に反映することにした。その後、生徒の日本語の理解度によって中国語訳を減らしていき、最後は日本語のみとした。生徒は母語で読める問題に安心感とアイデンティティを保つことができ学校生活にも自信を持って行動できるようになっていき、日本人生徒との友情を育んでいった。高校進学も一般入試で果たすことができた。

通級生は大なり小なり「教科の学習内容は分かるがテストの問いの意味が理解できなくて答えられない。」という体験をしていることから帰国・来日間もない子への問題文への母語支援は大きな意味があると言える。

上記の場合、在籍校と「センター校」が同一校、「センター校」担当が日本人と中国人、担任が以前に市外教で精力的に活動していた、等一見強い組み合わせだったからと受け止められがちであるが、まず「何とかきちんとした評価や教育を」という課題意識から歩んでいった事例であり、生徒の持てる力を掘り起こすいわば「学力の復元」が実現した参考例だと考えられる。特殊な例と決めつけることなく生徒の力を発揮できる方法を探ることに意義があると考ええる。

#### <参考事例 3 >

中学校定期考査における学校の対応例(大阪市内1999年～2007年Aセンター校で)

2011年度 異文化間教育学会抄録（坪内原稿）を元に

1999~2007年度におけるAセンター校への通級生との在籍校における定期考査実施方法についてのアンケートからの考察

注：グラフ上の用語

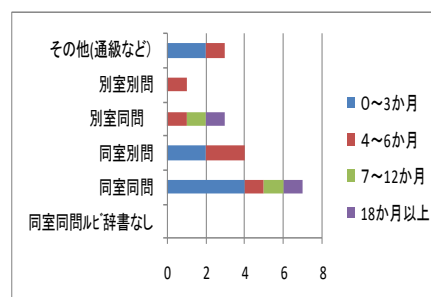
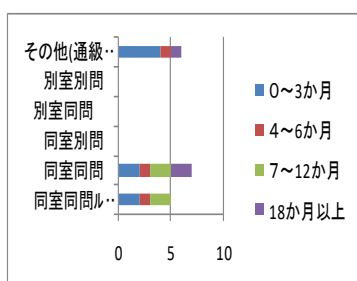
縦軸・その他

- ・別室別問… 在籍学級とは別の部屋で他の生徒とは別の問題
- ・別室同問… 在籍学級とは別の部屋で他の生徒と同じ問題
- ・同室同問ルビあり… 在籍学級で他の生徒と同じ問題にふりがながふってある
- ・同室同問ルビなし… 在籍学級で他の生徒と同じ問題にふりがながふっていない  
所属学級でルビうち等のなされていない問題で受験する場合

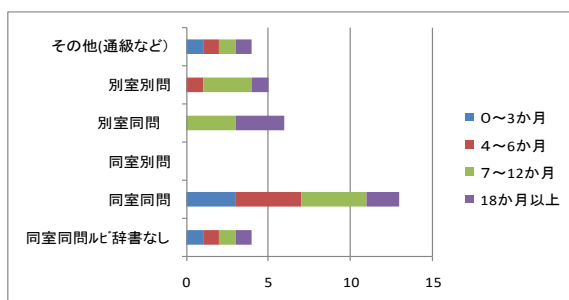
横軸 人数

1997年度

2001(H13)年度



2007(H19)年度



参考 1990年度大阪府公立高校入試において「海外から帰国した生徒の入学者選抜」実施

2001年度大阪府公立高校入試において「中国帰国生徒及び外国人生徒入学者選抜」実施

(1) 同室同問ルビなしの減少、ルビありの増加…1997年以後1999年頃にかけて日本語学習3か月未満の生徒に対し、それまで多かった「在籍学級でルビなし問題で受検」から「在籍学級でルビあり問題」への増加がみられた。

(2) 同室同問配慮ありの増加…2001年以降、「ルビつき、辞書持ち込み、説明、対訳などのついた同室同問問題」が、日本語学習期間の長短に関わらず増加し、公立高校入試の特別配慮との連動が考えられる。（「同室同問」にルビうち、時間延長、辞書持ち込み、説明、対訳などの何らかの配慮がなされた例もあった）

(3) **別室同問の増加**…2000年頃から別室で同問題を、多くは時間延長を含み説明を付けて実施。中には通訳派遣を活用したケースも見られた。日本語学習期間でいえば、全く初期の場合と日本語は一定の理解をしているが3年生の受験準備(公立高校入試の配慮事項に合わせて)としての場合が見られる。

(4) **別室別問の取り組み**…1998年～わずかではあるが行われている。

<アンケートにみられる在籍校での担任の声から抜粋> 下線は筆者記入

1998年度…(別問題の)テスト問題が制作しにくい。

2000年度…3年生になって進学のこともあり公立高校の受験配慮と同じ形でテストについて組みませた。しかし、初めのうちは配慮をしても時間は足りない。問題文が理解できない。辞書を利用するだけで、かなりの時間がかかるなどの状況であった。3学期の学年末テストについては、私立高校は特別配慮がなかったため(申し入れをしたが)同室で配慮なしで受け受験に向けて準備させた。(本人の希望もあり数のみ)。1年間の取り組みで感じたことは本人の理解度に応じて授業の受け方テストの受け方についてはその時のベストの方法をとっていくことが大切であると思いました。そしてまだまだ公立高校やとくに私立高校などの配慮事項は本人にとって厳しい条件もあり今後改善されていくことを望んでいます。

2002年度…通訳を交えて質問できるようにしてみたが、何を尋ねていいのかわからないようあまり活用できませんでした。

2004年度…別問題の作成については人員、時間不足のため困難。

2005年度…社会科ではポル語の歴史の教材(市教委から配布)を使用し、テストではその教材の穴埋め問題を実施してみました

2006年度…お互いどうしてよいかわからないままの初めての定期テストでした。とりあえず、別室で説明しながらの受験でしたが、数学と英語については同室でやるとの本人の要望で行いました。

学習面以外について

- ① 日本人生徒との関係作りが何よりの課題。高学年になるにつれて厳しいものがあった。
- ② 保護者(外国人の場合)の精神的なケアが定期的に必要。
- ③ 母国語同士でリラックスした状態で話ができる方がいればと感じた

#### (4) 進路情報の伝達

##### ① 大阪市多文化進路ガイダンス

在籍校内で年間数回実施される進路学習(日本語で説明)を多言語で通訳者と共に行う。

#### <参考事例4>

##### 多文化進路ガイダンスモデルケース(大阪市内1998年A「センター校」で)

1998(平成10)年春A中学校「センター校」の「通級生・修了生に関する連絡会」を持った際、ブラジル出身生徒の担任から、進路情報を日本語で伝達するのは困難だ何とかないだろうかという意見が出され、参加者からも強い共感の声があがった。当時「日本語を母語としない子どものための高校進学ガイダンス」を実施していた神奈川県

例に倣い市教委の協力で同年10月、「外国からの子どもの進路懇談会」をA中学校で実施。ペルー・韓国・中国・ブラジル・中国・フィリピン・タイ出身の中1～3生徒、保護者、通訳者、担任、A中学校進路指導担当他の約40名の参加があり、「こんな会が欲しかった」という声が寄せられモデルケースとなった。翌1999年、大阪府立学校在日外国人教育研究会、(特活)多文化共生センター、「センター校」有志、大阪市外国人教育研究協議会による実行委員会主催「第1回多文化進路ガイダンス」が大阪市立中央図書館で実施された。以後、大阪市では夏に日本の学校制度等の説明、秋の各高校別のブースでの相談をいずれも通訳者と共に実施している。

## ② 高校別のオープンスクール

特別入試実施高校においては毎年数回オープンスクールや体験入学の日を設けている。説明の際外国につながる生徒への配慮がなされることも見受けられる。ダイレクト入試の子の場合は地域の支援者が申し込み、引率には母語話者を同伴して行くことが多い。

## 6-3 地域で

大阪府内・市内に於いて NPO や国際交流センター、市民団体、識字・日本語教室等々が、外国につながる子どもの居場所と学習の場を提供している。大阪市内の教室例として「にほんごサポートひまわり会」(平野区)、「こどもひろば」(天王寺区)、「サタデークラス」(北区)、「Minami こども教室」(中央区)、「たぶんかじゅく」(西区・西淀川区)、「きらきら」(西淀川区)等があげられる。各教室では、日本語学習・教科学習・進路情報伝達に、日本語指導有資格者、元教師等を交えスキルをもって学習支援や生活相談による支援活動等々に実績を重ねている。

これらの教室への参加のきっかけは「センター校」担当者、学校通訳者、学校での母語サポーター、母語コミュニティ、保護者の友人、当事者の子どもから等の紹介が多い。

今回の調査対象となった高校生は幸運にもいくつもの支援者とつながっているケースが多く、そのことが逆に情報や支援とつながらない子どもはどうしているのかという課題を喚起している。

## < 参考事例 5 >

学習や情報の谷間への支援(大阪市内西淀川区での取り組み例から)

(特定非営利活動法人)多文化共生センター大阪による西淀川区在住外国人家庭への生活支援事業(2013年から2017年)を経て、2016年より外国人当事者を主要メンバーとした「西淀川インターナショナルコミュニティ」(NIC)の事業として小学生の学習支援教室「きらきら」を開設。2019年3月現在、参加費無料で保護者との繋がりをもって、ペルー・フィリピン・ブラジルルーツの子どもたちが毎週5名前後参加し学校の宿題などに取り組んでいる。



また、中学生対象に Tabunka Juku “Animo”（たぶんかじゅく「アニモ」）を 2017 年から開講。ペルー・フィリピン・ブラジルルーツの中学生が、大阪市塾代助成事業（一人に一月 1 万円までの交付金）を活用して、英語・数学・日本語を講師と共に学んでいる。

教室に来る子どもたちは、大阪市の「帰国・来日等の子ども」の定義からははずれるため通級ではない方法で別途学習支援の方法を模索している。日本生まれや母国と日本を何回か移動しているケースが多く日本文化や語彙、漢字の理解は十分ではないが高校入試は特別入試受験ではなく、進学後に母語支援等のない一般入試受験を甘受している。

地域の支援教室では、中学校に在籍しない外国につながる子どもの居場所の要素があり、地域でふれあう子どもたちや保護者からの口コミ、母語サポーターからの連絡、地域のキーパーソンからの相談等で義務教育年齢の子どもが「勉強したがっている」と耳にすることもあり、他の支援団体や国際交流センター、NPO と不就学についても相談していく必要がある。

さらに、地域の教室の特色として、母国で日本の中学校卒業程度の学業修了者(大阪で言うダイレクトに高校受験する子)の居場所や学習の場として貴重な存在で、入試に伴う大阪府教育委員会での事前相談、資格審査情報伝達、通訳者を伴って資格申請、出願、さらには生活面も含めた支援等と子どもたちにとって不可欠の場となっている。

しかし、このような地域の教室は、ボランティアによる運営が多く、例えば府教委への引率等についても交通費、謝金などは存在しないことが多い。申請窓口では公的な通訳者は存在せず無償の善意によって支えられていることに今後の大きな課題がある。

#### 6-4 まとめ

- (1)小・中学校「センター校」の指導、または「特別な教育課程」によって外国につながる子どもたちが、日本語指導のスキルを持った指導者から学べる場を保障する。
- (2)地域の教室の日本語指導者を確保し質の高い日本語・教科支援、情報伝達の場とする。
- (3)学校や地域で外国につながる子どもが身近に気軽に相談できる場を設定し、学校・地域間で支援者同士の緩やかなつながりを持ち情報交換を行う。
- (4)非常にボランティアの高い活動によって学校の指導では不足する部分が補足されていることを社会的に発信する。
- (5)とにかく初期日本語指導が必要だ、と緊急の支援が必要だとわかりやすい子どもへの支援に集中しがちであるが、日本生まれや母国と日本を何度も移動している子どもたちのダブルリミテッドの問題や、身につけにくい学力への対応策や教材設定が急務である。

<参考>2005年当時の「帰国・来日等の子どもとは」

「帰国・来日等の子どもの教育を進めるために」

…大阪市教育委員会平成17(2005年)3月…より引用

我が国の国際化の進展に伴って、海外で生活する日本人が年々増加し、海外から帰国する子どもたちの数も増えてきている。また、「中国残留孤児」や「中国残留婦人」の引揚に伴う関係家族の来日や、その他の事由により来日する外国籍の子どもたちも増加している。本市では、こうした状況の中で小中学校に編入学して来る帰国（引揚）・来日等の子どもの教育を推進していく上で、以下の事項に該当する児童生徒を総称して「帰国・来日等の子ども」とよんでいる。

- (1) 日本国籍を有する保護者とともに日本から出発し、一年以上海外に在留した後、帰国した児童生徒及び日本国籍を有する保護者の海外在留中に海外で生まれ、帰国した日本国籍を有する児童生徒（主として保護者が企業の海外活動や文化研究活動に従事する者保護者の会議及び在外公館に勤務する者の児童生徒）。
- (2) 昭和20年9月以前より在留していた中国、韓国・朝鮮、旧ソ連から我が国に（帰国の時期を問わず）引揚げてきた者の児童生徒（主として「中国残留孤児」や「中国残留婦人」の引揚げに関連して来日した者の児童生徒）。
- (3) 上記(2)以外で、外国に在留し、在留中に当該国の国籍を取得した後、引揚げてきた者の児童生徒（当該国の国籍を有する点で(1)と異なる）
- (4) 外国に在留し、在留中に当該国の国籍を取得した後、就労や留学等のために一時的に来日した（帰ることを前提としている）者の児童生徒
- (5) 保護者の国際結婚等によって来日（誕生）した児童生徒及び日本人保護者との養子縁組等により来日した児童生徒。
- (6) ベトナム等の「難民」として、来日した児童生徒。
- (7) その他、事由により来日し在留する外国籍の児童生徒。

なお、他府県市にいったん居住した後、本市へ転入してきた帰国・来日等の子どもについても、上記の子どもに準じて扱うものとする。ただし、日本に長く居住する外国籍の親を持ち、日本で生まれ育った外国籍の子どもについては、ここでいう「帰国・来日等の子ども」には該当しない。



伊藤 莉央（大阪大学大学院）

## 1. はじめに

前章までは、外国につながる生徒の中学校での学校経験や学習状況、高校進学に至るまでに受けるサポートについて記述してきた。ここでは、外国につながる生徒にとって重要な他者の存在が特別枠校への進学を可能とする大きな要因となっていた。それでは、中学校とは異なり、学校組織として外国につながる生徒に特別な支援を行うことを前提としている特別枠校において、外国につながる生徒はどのような経験をするのか。本章では、外国につながる生徒のインタビューから、全体的な高校生活について（2節）、高校での勉強について（3節）、そして将来展望について（4節）記述していく。

## 2. 高校生活

### 2.1. 高校生活の満足度

特別枠校に在籍している外国につながる生徒は、高校生活をどのように捉えているのだろうか。生徒が高校生活のどのような側面について楽しい、満足していると捉えているのかについて記述する。高校生活が楽しいかどうか質問した際、肯定的な回答をした生徒（A、C、D、J）とあまり肯定的でない回答をした生徒（E、F）がいた。まず肯定的に回答した生徒についてみていく。

#### 【事例 11】

調査者：特別枠校に2年ぐらい前に入ったと思うんだけど、どうですか、なみはや高校での生活は楽しいですか。

D：楽しいです。

調査者：どういったところが一番楽しく思いますか。

D：やっぱり高1に入って、そのときはもう日本語は上手ではなかったんですけど、まあ分かるようになってきたんで、自分からの会話、自分からの声かけも増えましたから、楽しかったです。

調査者：地域の活動とか、中国の文化のこととかっていうふうなことで、なみはや高校行きたいって言ってたんだけど。

D：はい。

調査者：それはどうでしたか、入ってみて、実際に。

D：入ってみて、中国はやっぱりいろんな地域から来た子がいて、方言とか食べものとか自分らの文化、「ああ、こんなしたことあるけど、こんなの見たこ

とあるけど」って、交流っていうか。

### 【事例 12】

調査者：高校では何が一番楽しかった？

A：何かそういう多文化共生部、そのグループ。みんなはだいたい中国人ですから、で、いろいろ話せる感じ。

生徒に高校生活の何が楽しく感じるのか尋ねた際には、上記の語りにある 2 点について語られることが多かった。1 つ目は、日本語能力が向上したことで、一般生徒と中学校の時よりも交流をすることができるようになったことからくる楽しさである (B、C、D、J)。2 つ目は、外国につながる生徒がそれぞれの特別枠校で勉強をしたり、活動をしたりする拠点となる場において感じる楽しさである (A、G)。

もちろん、生徒の個々の性格も関係してくるだろうが、日常生活や日本語の授業などで日本語能力を向上させることができる生徒は一般生徒と会話する機会を増やすことができ、学校での生活に満足感を得ることができるようである。ただし、主に一般生徒と一緒に受ける授業においてわからない箇所を自分から質問できるようになった、と語る外国につながる生徒がやや多く、日常生活場面や学校行事の場面で一般生徒とどこまで交流できているのか把握することはできなかった。

多くの生徒から語られたのは、一般生徒との交流よりも、外国につながる生徒同士で活動する諸活動などの集まりでの満足感である。各特別枠校において外国につながる生徒が活動するための教室が設置されており、抽出授業や文化祭の出し物準備といった諸活動はそうした教室で行われる傾向にある。また、休み時間や放課後に外国につながる生徒はこうした教室に集まり、生徒同士母語で話をしたり遊んだりして交流する姿がみられる。中学校の時よりも、同じ境遇にある外国につながる生徒が多く在籍しているという状況もあり、生徒はこうした教室において安心感をもつことができる。そしてその結果として学校生活の楽しさ、満足感につながっていることが考えられる。

### 【事例 13】

調査者：どうしてクラブに入ろうっていうふうに決めたんですか。

C：先生に言われました。

調査者：先生から言われて。

C：「このクラブに入らない？」って言われて、で、クラブ体験に行ったら、面白そうだなと、入った。

外国につながる生徒のための教室以外の場で高校生活の楽しさを語る生徒も、小数ながら確認できた。上記は、英語クラブに 3 年間在籍し、それを楽しかったと振り返った生徒の語りである。ここで重要であるのが、クラブに入ったき

っかけとなったのが教師からの働きかけであったこと、また生徒の母語を用いて活動ができるクラブであったことである。

アルバイトなどの関係で部活動に参加することができる外国につながる生徒は多くない。部活動に参加することは、一般生徒と交流する機会を増やすことは間違いないが、そこにアクセスするきっかけがなければ生徒にとって部活動参加はハードルが高いものになるだろう。こうしたなかで、担任教師や外国につながる生徒支援の担当教師からの声かけは、生徒の学校生活の満足感に対して重要であることが考えられる。また参加する部活動に関して、生徒が母語などで活躍できるような場であることも、継続してクラブ活動に参加するためには必要なことであるとも考えられる。

次に外国につながる生徒がどのような場面で学校生活を大変であると感じるのかみていく。

#### 【事例 14】

調査者：活動は楽しい？

B：しんどい。

調査者：しんどいの、何がしんどい？

B：獅子舞とか。

#### 【事例 15】

調査者：今の学校とかはでどうですか。今、行きたいなと思った G 高校へ行って、どんな感じですか。楽しいとか、勉強とか。

E：あまり楽しくない。

調査者：そっか、正直なところ、そうなの。

E：しんどい、しんどいです。これは僕も知らないから、何かでも、宿題が一番問題です。1 週間でいっぱい宿題があったんです。何か多い。

高校生活に満足感を得ている生徒の語りとは対照的に、文化祭に向けての獅子舞などの活動がしんどいと感じている生徒もいる（B、E）。外国につながる生徒ということで、ボランティア活動や文化交流のイベントといったような特別な活動に参加する機会が多く、自由な時間が少なくなるという点で、文化的な活動に対してあまり肯定的ではない思いをもっている生徒もいた。母文化に対して肯定的な捉え方をしている生徒は、活動拠点となる教室における取り組みに対して前向きに取り組む傾向があった。

外国につながる生徒が学校生活に対して大変であると感じる次の大きな点は勉強面であった。これは一般生徒にとっても同様のことが当てはまるかもしれないが、言語的なハンディのある外国につながる生徒にとって、日常的に課される宿題などは日常生活においても大きな負担となっている可能性がある。次節ではより詳しく勉強面について記述するが、やはり外国につながる生徒にとって学校生活が充実したものになるかどうかは、勉強面における取組度合いが

大きく関わっているといえる。

## 2.2. 教師との関わり

ここでは、外国につながる生徒が教師とどのような関わりをもち、学校生活を過ごしているのかという点から、高校生活について記述していく。以下の生徒の語りで顕著に語られたのが、授業中以外における教師との関わりが非常に密になっているということである。4章では外国につながる生徒の中学校における実態を記述したが、そこでは授業場面での教師との関わりが中心的に語られていた。その点において、特別枠校における教師との距離感の違いを読み取ることができる。

### 【事例 16】

調査者：どれが一番っていうのもないかもしれないですけど、どういうサポートが一番うれしいなっていうのはありますか。

J：1対1のサポートのほうが一番いいんじゃないかなと。例えばだいたい、先生たちって授業中にもサポートしてくれるじゃないですか。出願のときとか近づいたら、「このときはこれやるよ」とか、例えば「面接のときは、こんな感じに座る」っていう。ちゃんとしてた授業もあるんですけど、やっぱりそれじゃなくて、個人で教えてもらったりするのが一番、何て言うん、見てもらえるし、あと何でも何かあったらすぐ聞けるし。で、もっとそれでも、聞いても分からなかったら、だいたいもっとしっかり教えてもらうことができるので、1対1のサポートのほうが一番いいんじゃないかな。

### 【事例 17】

調査者：毎日忙しいですか。

E：空いてるの日は月、火、水。月はあんまりない、何もないけど、でもこの日は7時間まで。火曜日は□□先生、今から□□先生と漢字の勉強します、漢字のことをちょっと。

調査者：授業が終わった後に□□先生と勉強するの。

E：はい、そう。あと水曜日は、空いてる。何も入れてない。おうちにそのまま帰って、宿題やって、残ったことする。

具体的に、Jは大学入試の面接練習やアドバイスを授業中だけでなく、授業以外で個別に受けることができていることを語る。こうした授業以外でも教師と関わっていることから、Jは「何かあったらすぐ聞ける」と安心感を抱いていることがわかる。

またEは、特定の曜日において教師から漢字勉強の補習を受けることができていることを語る。こうした授業以外における教師との関わりは学校によって、教師によって異なるものの、外国につながる生徒と一般生徒の接点をつくるためのカフェの取り組みを教師が主導しているということもきかれたこ

とから、特別枠校では教師から積極的に外国につながる生徒に対して関わって  
いこうとする意識が比較的高いものであることがわかる。

#### 【事例 18】

調査者：進路先を選ぶ時、アドバイスとかしてくれましたか、大学選ぶとき  
て。

G：はい。大学の見学も行きました。

調査者：見学も行ってるの。

G：はい。

調査者：先生と一緒にいったってこと。

G：はい。

そして、事例 18 から教師との関わりは決して学校内だけに留まるものでは  
ない。教師が大学のオープンキャンパスの引率をしてくれたことを G は語った。  
また、府内で行われる多文化共生のイベントやスピーチコンテストなどへの引  
率を教師が担っているということも実際にきくことができた。外国につながる  
生徒の進路決定やイベント参加により自己肯定感の向上などに関しても、学校  
外における教師との関わりが大きなサポートとなっているといえる。

### 3. 高校での学習

#### 3.1. 教科の学習について

特別枠校に在籍する外国につながる生徒は、高校での勉強に対してどのよう  
な思いを抱いているのだろうか。ここでは生徒の語りについて、主に中学校、  
高校での受けた支援の違いに着目して記述していきたい。特別枠校の生徒とい  
うこともあり、インタビューを行った全員が抽出授業やルビうちの支援などを  
受けていると答えた。

#### 【事例 19】

J：別の授業やったから、先生にもだいたい、意外と見てもらうことができま  
すし。だからやっぱりテストも別やし、授業もゆっくりゆっくりゆっくり感  
じにやっているとかがあったんで。1年生と2年生は別でやったので、あんま  
り中学校みたいな感じには困ってないんじゃないかなと思います。

中学校における支援について記述した前節にあったように、中学校における  
支援のあり方は学校によって、教師によってまちまちであった。その一方で特  
別枠校では外国につながる生徒に対する抽出での特別な授業が行われることが  
一般的である。そのため J の語りによく表れているように、ほとんどの生徒が  
中学校に比べて教師が丁寧に説明をしてくれるようになったなど、勉強につい  
ては取り組みやすい環境になったことがわかる。

またルビ打ちなどの支援に関してもどの学校においても取り組まれているようである。しかしながら、そうしたルビうちなどの特別な支援を受けているために外国につながる生徒が学校における授業のすべてを理解できるというわけではなく、以下でみるように言語的な課題もあり勉強について困難に直面するようである（H、I）。

#### 【事例 20】

I：（高校での勉強は）60%、全然分からん。先生、振り仮名と漢字、今書いてます。振り仮名がないから全然読めない。

#### 【事例 21】

H：高校は留年するから、ほんまに頑張らないといけないな、自分はっていつて。そこから、ちゃんと真面目に勉強して、全部ちゃんと覚える。どんだけ社会とか理科とか嫌いであっても、勉強して、遅くまで勉強して頑張る。

Hの語りから、生徒の語る勉強の難しさの背景には、中学校の時とは異なる高校ならではの要因があるということがわかる。つまり、高校ではある程度定期テストなどで成績を残さなければ留年をしてしまう恐れがあるため、生徒は中学校の時以上にどの教科においても勉強に取り組む必要がある。また、「先生からも『これから高校に入るから、英語と数学だけ集中したらいい』とか言っていた。」（H）というように中学校の教師が生徒の特別枠入試を見越して受験科目を絞らせていた可能性もある。

中学校の時には日々の授業において受験科目とはならない理科や社会に積極的に取り組む必要がなくなり、勉強について難しさを感じる事がそのぶん減少していたことが考えられる。因みに、受験科目ではないということで、理科と社会の授業時間は寝ていた、と語る生徒もおり、上述したことをよくあらわしている。生徒が語る高校での勉強の難しさは、どの教科でも特別に支援をしている裏返しの表現であるとも言えるだろう。

高校で勉強をがんばれる要因として、教員からの支援だけでなく、外国につながる生徒同士のつながりも重要となることがある（A、E）。

#### 【事例 22】

調査者：高校で今、成績はどれくらい。いいほう、普通、ちょっと頑張りましたよ。うでいったら。

A：普通の上かな。

調査者：普通と違ってすごいね。それどうして。

A：たぶん中国人がいっぱいいますから、友達がいっぱいできました。一緒に（放課後とかに）勉強しました。

中学校の時よりも、母語で会話ができる生徒が多くなる特別枠校では、外国



につながる生徒同士で勉強を教え合える環境となっている。その為、「友達いるから、みんな助けてくれる（E）」とあるように、外国につながる生徒が助け合い、学習に対するモチベーションを維持しやすくなっているということが考えられるのである。これは外国につながる生徒にとってポジティブな、中学校の時とは異なる点であるといえる。

### 3.2. 母語の学習について

中学校との学習と大きく異なる特別枠校の特徴の1つとして、母語の授業がカリキュラムに設定されていることである。中学校では、センター校や学校外において生徒は母語について学習をすることができた。その一方で特別枠校ではカリキュラムとして母語を学習する機会が保障されていることが大きく異なる点である。母語を学習する機会が保障されていることで、生徒にとって何がもたらされているのか、2人だけという少ない事例ではあるが、以下で記述していく。

#### 【事例 23】

調査者：高校に入って母語の授業があるっていうのは、どういうふうに思いましたか。

H：ポルトガル語で全部教えて、でもポルトガル語から日本語に訳したり、日本語からポルトガル語に訳したりとか、それは勉強したら、何て言うん、「日本語も上手になるし、ポルトガル語も上手になるよ」っていうふうに、そんな感じに進んだんです。

調査者：3年間もやってると思うんだけど、母語をずっと勉強してきて、どうですか、3年間勉強してどういうふうによかったと思いますか。

H：自分思うのは、ポルトガル語の授業がなかったら、ほんまに忘れてたなって思います。だって、1日には95%ずっと日本語やから。

調査者：そうかそうかそうか。やっぱり学校でそういうのを勉強できて、勉強はできてよかったって思うんだ、そういうところでは。

H：はい。

調査者：それはやっぱり忘れないようになっていうので。

H：忘れないようになった。

調査者：やっぱり家族と話すときは、ポルトガル語なのかな。

H：はい。

#### 【事例 24】

調査者：タイ語の先生は来るんですか。

E：はい、毎週火曜日です。

調査者：それはどんなことをしてるの。

E：今、僕、勉強したいことです。今は漢字勉強したいと、先生が「オーケー、漢字勉強しよう」。タイ語はあんまり忘れるけど、何か、うん、日本語がいい

かな、勉強したい。

調査者：で、こっちはその「何々勉強したい」って言って、それを教えてくれるんですか、その人が。

E：そう。と、ちょっとだけタイのことを勉強します、忘れないように。

調査者：「WaiWai！トーク」のスピーチで、その先生と一緒に。

E：出た。「WaiWai！トーク」は先生の作文です。

高校で母語を学べるということは、生徒にとっても貴重な場となっていることがHの語りからわかる。家庭において、保護者と母語で会話をする生徒は多い一方で、Hのように生徒自身のアルバイトや保護者の仕事の都合によっては、日常的に母語を話す機会が制限されている家庭もあるということがうかがえる。「ポルトガル語の授業がなかったら、ほんまに忘れてたなって思います」とHが語るように、母語を使用する機会が制限されている生徒にとっては、母語を忘れず、親とのディスコミュニケーションを防ぐという意味においてと意義のある学習となっているといえる。

次にEの語りから、生徒にとって母語の教師は母語を教えるだけの存在とはなっていないということがわかる。もちろん、母語を学習することが重視されているものの、Eにもあるように母語の時間中に生徒が今取り組みたいことや質問を受け付け、柔軟に学習が進められている。

またEの語りから、母語の教師がイベントの参加についてもサポートする存在となっていることがわかる。Eは府のスピーチイベントについて、母語教師と原稿を作成し、一緒に参加をしていた。前節でも教師と生徒の関係性について記述したが、母語教師についても学校内で母語を教えるだけではなく、学校外においても生徒を支える存在となっている。

### 【事例 25】

Z先生：家庭訪問は母語の先生頼りで、一緒にいって、母語の先生はどうせお世話になる方なので、そういう方と一緒に家庭の状況をつかんでいく、というのが今の受け入れ態勢という感じですか。

調査者：母語の先生がいると生徒も安心する？

Z先生：進路のこととか、どうするという話をしたら、とりあえず話はするんですけど、科目選択とか一緒にやったあとに、うんあとちょっと母語の先生にも相談してみるとかかってぼろっとでたりするので、そこは自分の言葉が通じる大人がっていう存在はほんまに大事やなと思います。

上記は、特別枠校の担当教員に対して聞き取り調査を行った一部の語りである。Z先生が所属する学校では、外国につながる生徒に対しての家庭訪問を行っているが、その際には担当教師とともに母語の教師も同行している。上述してきているように、母語の教師も担当の教師と一緒に生徒の支援を担っていることがわかる。そしてそうした関わりを重ねていくことで、母語の教師

と外国につながる生徒の信頼関係が構築され、母語で相談をすることができる重要な存在となっている。

#### 4. 外国につながる生徒の将来展望

今回インタビューを行った生徒 10 名のうち、7 名の生徒が明確に大学進学を希望していた (A、B、C、D、E、I、J)。ほとんどの生徒が外国語大学を志望しており、自分の強みである英語や母語を用いた AO 入試を行っている大学への進学期待を有していた。

大学進学以外の進路を希望する生徒では、CA になるための専門学校を志望する生徒 (F)、親戚を頼ってドイツの語学学校への入学を希望する生徒がいた (H)。各特別枠校の担当教員へのインタビュー調査でも、多くの生徒が大学進学を希望しているということは把握されていたが、今回の生徒インタビューから改めて生徒自身が積極的に大学進学を希望を有しているということがわかった。

それでは、生徒はどのようにして大学進学を希望を持つようになっていくのだろうか。

#### 【事例 26】

C：私、大学行きたくないっていう気持ちだったので (中略) 先生は「何で行きたくない」って聞かれて、私それ言ったら、「学費免除になる大学もあるから、そこへ行ったらどう」って言われて。

#### 【事例 27】

H：なんか「どうする」みたいに、「どこ行きたい」とか、「夏にこんなオープンキャンパス行ってや。めっちゃ行ったらいいで」とか、めっちゃ言ってくれるんですよ。

H：高 1 からいろんな、見てほしいから。オープンキャンパス行って、どんな感じだったりとか、そんな宿題もありますので、だからめっちゃ行かないと。

調査者：先生は高校出たあと、就職とか専門学校とかはあんまり勧めない？

H：いや、大学だけじゃないです。もう全部言ってくれるんですよ。

上記は、生徒に対して進路をどのように決めていったのか尋ねた際の答えである。2 人の生徒の語りからみえてくるのは、担当となる教師を中心に、生徒の進路に関して早い時期から親身になって対応しているということである。例えば家庭の経済事情で進学することを諦めかけていた C であるが、教員が学費免除となる大学を探し、選択肢として提示され、最終的にはすすめられた大学に進学をすることができた。

H は最終的に大学進学を志望しないのであるが、H の在籍している高校では、高 1 の段階から夏休みの宿題としてオープンキャンパスに行くことが課せられるなど、生徒にあった進路形成が教員によって積極的に行われていることがわ

かる。特に C の語りからは、基本的に教員は生徒に対して進学することを期待しており、様々なガイダンスを通じて生徒もそうした進路希望を具体的に有しやすくなっていることが考えられる。もちろん H にあるように、教員は何がなんでも進学をすすめているわけではなく、生徒の希望が叶うかたちで指導をしていることもわかる。

それでは次に、生徒が将来どのような職業につきたいと考えているのか、またそうした将来展望を誰とどのような関わりをもつことで形成していったのかみていきたい。

今回インタビューを行った生徒では、CA (F)、空港のグラウンドスタッフ (C)、ホテルのフロントデスク (I)、海外企業 (A、J)、看護師 (D) といった職業が具体的に語られた。また、働く場所についてはほとんどの生徒が日本だけでなく、母国やその他の国といったように特にこだわりがないという語りが多く聞かれた。

「僕、4 カ国語しゃべれるので、それを全部生かして何かしたいなという気持ちになってます。」(J) と J が語るように、多くの生徒は多言語を話せるという強みを活かせるように、職種を考えているということもある。それでは生徒は、どのようにして具体的なキャリアプランを形成しているのだろうか。

#### 【事例 28】

D：自分は看護系に進もうと決めたのは、きっかけと聞いていたら、お父さんから、「あんたの性格は、性格で言うたら、看護に似合うんじゃない」って言われて。

D：はい。やって、看護系のなかは、「あんたの学力はここに合うんじゃない」とか、「あんたの家からここは近いんじゃない」とか、いろんなアドバイスしてくださったんで。

#### 【事例 29】

G：飛行機とか駅で働きたい。

調査者：英語は使いたってというのは中学校のときからそういうことは考えてたんですか。

G：中学の 3 年生のとき。

調査者：中学 3 年生のときか。それは何がきっかけとかあるんですか。

G：日本では外国人が多いから、英語が話せればカッコいいと思った。

D や G の語りにあるように、将来就きたい職業については、生徒自身が決めたり、保護者と相談したりというように、学校側からの働きかけをきっかけとして決定した様子はみえづらい。学校は進路ガイダンスなど行っており、キャリア形成にとって重要な役割と果たしていると思われるが、生徒自身は自分のキャリアは自分で考えて決定している思いが強いのではないかと考えられる。

ただし D にあるように、希望の職種などについては生徒自身が考えることで

あっても、そうした希望がどこに行けば叶うのかという具体的な進路形成については教師の支えが大きく関与しているということも見えてくる。外国につながる生徒にとって、特別枠校は生徒が希望する進路に具体的な水路づけを行っているということにおいて大きな役割を果たしているのだろう。

## 5. おわりに

本章ではまず、特別枠校に進学した外国につながる生徒の学校生活について記述した(2節)。多くの外国につながる生徒は、日本語能力の向上に伴って中学校の時よりも一般生徒とコミュニケーションをとれるようになり、それが学校生活の満足度につながっていた。また、外国につながる生徒の為に設置されている教室での活動において学校生活の楽しさを語る生徒も多くいた。反対に、外国につながる生徒が文化祭などで行う活動について、それを重荷に感じている生徒も少なからずいた。

ここから、生徒が自分の母語や母文化、日本語能力といったことに対して自信をもっているかということが、学校生活の満足度に影響を与えていると考えられた。特に言語能力に関しては、母語・日本語どちらかに自信をもてることで、学校生活を充実感をもって過ごしていける可能性を広げると考えられた。

次に外国につながる生徒の学習状況について記述した(3節)。中学校とは異なり、特別枠校では外国につながる生徒に対してルビ振りや抽出授業での特製プリントなど、各教員から揃えられた支援が行われていた。その為、中学校よりも勉強しやすい環境になったと語る生徒もいる一方で、理科や社会といった教科の難しさを語る生徒もいた。これは、特別枠校入試の受験科目の関係で、中学校の時には英語や数学といった特定の教科のみ積極的に学習していた背景が関係していると考えられた。4節にも関わるが、大学進学する多くの生徒は外国語大学へ、専門学校ではCAや言語系のものが多く語られ、所謂文系の進路を目指すものが大半である。特別枠校の入試科目の関係から、理系科目に苦手意識を持ち続ける外国につながる生徒が出てきてしまうことを考えるならば、今後は理科や数学といった理系科目の学習保障に関しても重要視していくことが求められるといえる。

本章では最後に外国につながる生徒の将来展望についてまとめた(4節)。多くの外国につながる生徒は大学への進学を希望していた。ここには、特別枠校では高1時から外国につながる生徒に対して進路ガイダンスを手厚く行っていること、教員が大学進学を期待することが関係していた。

外国語大学を志望する生徒が多い中、理系の職業を希望する生徒は今回のインタビューではみられなかった。多言語を話すことができるという、外国につながる生徒の強みを活かした進路選択ができるということは、特別枠校の1つの役割の大きさであると考えられる。その一方で、3節の内容とも関わるが高校受験の段階で理系教科に苦手意識を持つ傾向があるならば、外国につながる生徒の将来展望の可能性を狭めてしまっていることも考えられる。今後は理系

科目の支援をどのように行っていくかということが、特別枠校における外国につながる生徒の将来展望を拓く意味でも重要になるといえるだろう。

## 第7章（2） 高校生活と教科指導—多言語状況にある授業の分析

王一琮（大阪大学大学院）

### 1. はじめに

大阪府は「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」、いわゆる「特別枠」を設定し、7校（2019年現在）において入学定員のうち10数名（各校別で人数を設定）を受け入れている。このような体制は、外国につながる生徒の高校進学をある程度確保しているため、外国につながる生徒の高校進学のチャンスを大幅に広げることになっている。

ところが、外国につながる生徒が直面する課題は、高校入学してからも少なくない。その課題の1つとしてあげられるのは、教科内容への理解であり、日本語能力がまだ十分ではない生徒への教科指導である。

外国につながる生徒は、日本語能力が不十分なまま、日本の学校に入学し、日本語で行われている教科授業を受けなければならない。学習言語は生活言語より難しく（Cummins 1979）、教科学習の中で使われる言語は語彙や構文など、日常生活の場面で使う言語と異なった形で意味を構築している（Halliday 1994, Schleppegrell 2004）ため、外国につながる生徒にとっては、日本語で教えられる教科内容は難解なものであろう。彼女ら・彼らを支援するために、上述した特別枠を設定した高校においては、「日本語能力が不十分であり、学習上の配慮が必要な子どもに対して、在籍学級以外の教室で行われる授業」、つまり取り出し授業を設定し、教科指導を行なっている。

取り出し授業では、実際にどのような教科指導を行なっているのか。そこで本稿では、「特別枠」を設定しているB高校の取り出し授業で参与観察を行なった。なかでも、世界史、保健、理科の取り出し授業に着目し、調査を行なった。取り出し授業に参加した生徒は、全員中国にルーツを持つ生徒である。筆者は、中国語母語話者であるため、中国語サポーターとして取り出し授業に参加していた。日本語母語話者の教師と非母語話者の生徒の間だけではなく、中国語で行われている生徒間のコミュニケーションも分析できるため、教師側と生徒側という2つの立場に立ち、教科指導の実態を明らかにした。

本章では、授業における教師の配慮と生徒の主体性という2つの部分に分け、教室現場でのコミュニケーションの実態を描く。

### 2. 教師の配慮

取り出し授業の現場において、教師は教科内容を教え、日本語レベルが異なる生徒のニーズに応じるために、様々な工夫をしている。噛み砕いた日本語にとどまらず、日本語母語話者の教師は、生徒の母語である中国語による対訳を用い、配慮を行なっている。さらに、教科内容を生徒に理解させるため、教師は図や道具を活用するなど非言語的配慮も行っている。本節では、上述した教師の配慮をまとめる。

## 2.1 多言語による配慮

教師による中国語の漢字の活用という事例について紹介する。例1は、世界史の教師の日本語の漢字と中国語の漢字に関する確認の事例である。

### 例1(世界史の授業)

1T つまりね これは〔仲間 仲間ってわかるか↑ 仲間ってわかりますか↑

2T か↑

3H [ 敬业 〈仕事に集中する〉

4Z ほごう

(生徒たちから正しい答えが出なかったため、教師は黒板で「仲間」と書く)

5Y 友爱友爱 友爱怎么说↑ 〈友爱友爱 友爱は日本語でなんという↑〉

6L ゆう 仲間

7T だから これらの

8Y [ 友爱

9C [ 友爱 友爱

10T 友爱 それやん どこ 誰が言ったやん

(教師は黒板で「友爱」と書く)

11L Cさんだ Cさん

12T わかった わかった↑友爱は わかる↑

13W はい

14T そういう言葉も中国語であるんですか

15W あります

(E,H,Kなどが頷く)

世界史の授業で、T(世界史を教える教師、本節では以下T世と記す)は、フランス革命の3つの代表的な言葉を説明しようとする場面である。

T世は、「友爱」という言葉を引き出そうとしたため、1行目で、「仲間」というヒントを出した。生徒はその言葉に対して反応がなかったため、T世は黒板で「仲間」という漢字を書く。生徒Yは、ヒントをもらい、慌てて中国語で「友爱」と答えた。T世は中国語がわからないため、生徒Yの答えに対して反応がなかった。



生徒 Y は教師の様子を見て、慌てて、「友愛は日本語で何というか」と周囲のクラスメートに助けを求める。T 世は生徒 Y の正しい答えに気づかずに、7 行目で引き続き、「だから、これらの」と質問し続ける。

生徒 Y は、「友愛」の日本語を急に思い出したようで、日本語で「友愛」と答えた。同時に、生徒 C も正しく解答した。T 世は、10 行目で、「友愛、それやん」と答えを評価し、黒板で「友愛」の漢字を書いた。12 行目で、「わかった？友愛はわかる」と生徒に確認し、14 行目で、「そういう言葉も中国語であるんですか」と聞いた。生徒 W は、15 行目で、「あります」と答えた。ほかの生徒が頷く。

上記のように、教師は、日本語の漢字を板書し、教科内容を伝えようとする。その働きかけが実際に効果的であるかどうかを確認するために、続いて、「中国語にもあるか」と生徒に問いかける。

事例で示したように、生徒たちは、「日本語の漢字」の板書という教師の働きに対して、積極的にフィードバックする様子がみられるが、そのフィードバックは中国語であるため、日本語母語話者の教師はその内容を理解しておらず、正しい答えを聞き流す。T 世は他の授業においても、日本語の漢字を書いてから、「中国語にもある？」という質問を聞き続ける。

なぜこのような教え方をしているかという質問に対して、T 世はインフォーマル・インタビューで、「僕には中国語ができない。だが、周りの子にはわかる。その子らは、僕の言葉だけではなく、隣同士の言葉を聞いているよ。お互いの言葉を聞き、議論したり、考えたりするのは大事だ」と答えてくれた。教師と生徒の間には、言語的な壁が存在するため、それを解消するのは大切であるが、「社会科において、より大事なものは、考える力を鍛えることだ」という。T 世は、多言語、特に生徒の母語の導入、母語での生徒の私語への容認によって、授業を活性化し、考える力を生徒に身につけさせようとしているのである。

## 2.2 非言語的配慮

また、言語的配慮だけではなく、取り出し授業を担当する教師は、図や道具などを活用し、教科指導を行なっている。ここでは、図の活用、道具の活用という 2 つの実例を紹介する。例 2 は、理科教師による図の活用の事例である。

### 例 2 (理科の授業)

- 1T 次 行きます  
(教師は板書に「動物と光」を書く)
- 2W 動物 と
- 3T そう ええ これまで 植物と光 の話をしてきましたが 次 動物
- 4T と光の話をします で みなさん 夏とかに 夏の夜 蛍光灯に 蛍
- 5T 光灯わかりますか 光に
- 6W けいこう：
- 7T 光 ライトライト 光

- 8M はい
- 9T あの 小さい虫が集まることを見たことがありますか
- 10W うん
- 11C 是啥意思↑〈どういう意味↑〉
- 12G 就有那种小虫子围在一块儿〈虫たちが集まることだよ〉
- 13T なんかこう  
(教師は図を描く)
- 14K 飞 飞蛾扑火<sup>1</sup>〈飛ぶ 飛んで火に入る夏の虫〉
- 15W 先生 夜の時ですね
- 16T そう 夜の時こう  
(教師は図を描いた)
- 17W あの
- 18T 夜
- 19W 小さい虫が たくさんある
- 20T こう  
(虫の様子を真似し、点をたくさん描く)
- 21H 飞蛾扑火〈飛んで火に入る夏の虫〉
- 22D 这老师画的啥呀 他越画我越看不懂〈先生の絵がまずい 書くほどわからなくなる〉
- 23C 哎呀 老师这个画技啊〈あらら 先生の腕はね〉

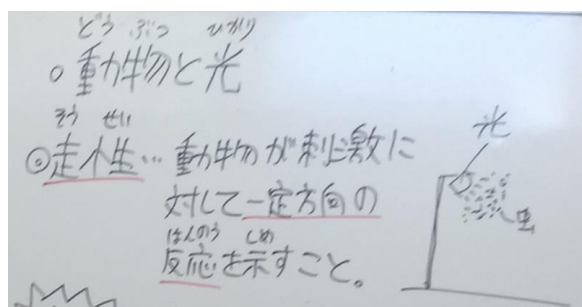


図 10 - 1 教師が描いた虫と光の図

T 理は、理科の授業で、「走性」を説明するために、図 10-1 を板書にした。例 2 はその図に関する教師と生徒のやりとりである。

T 理は、「走性」を説明する際に、4 行目と 5 行目で事例を出したが、生徒 W が 6 行目に示したように、例の中にある「萤光灯」という単語を理解できない顔を示し、「けいこう：」と T 理の言葉を繰り返した。T 理は、「萤光灯」という言葉を 7 行目で、「光、ライト」と言い直した。T 理は引き続き、9 行目で、走性の現象を言葉で説明した。生徒 W は 10 行目で「うん」と答えたが、生徒 C は T 理の説明がわからず、隣にいる生徒 G に質問した。

また、生徒 K や生徒 Y はわからない顔をしていた。T 理はこの状況を見て、13 行目で、図 10-1 を描いた。14 行目に示したように、生徒 K は T 理の図を見て、「飞蛾扑火（飛んで火に入る夏の虫）」という中国語を発話し、教科内容を理解した。T 理は、16 行目と 20 行目に示したように、図を描きながら、その図についての内容を説明した。

T 理が描いた図に対して、何人かの生徒は頷いた。その一方、22 行目では、生徒 D が中国語で「先生の絵がまずい。書くほどわからなくなる」と T 理の図

<sup>1</sup> 中国の四字熟語

に対して意見する。また、生徒 C も、23行目で、「先生の腕はね」と中国語で評価し、生徒 D の意見に賛成する姿勢を見せた。

この例では、教師は最初、日本語で「走性」を説明したが、生徒たちがわからない顔をしていたため、図を描き始めた。生徒 W や生徒 K のように、教師がその場で作成した図を見て、わかるようになった生徒もいた。他方、生徒 D や生徒 C のように、教師が作成した図を理解できず、中国語で文句を言うてしまう生徒もいた。

教師は、わかりやすく教科内容を伝えるために、図などを活用することが観察された。だが、教師が作成した図に対して、生徒側の評価が賛否両論に分かれた。教師が作成した図を見て、教科内容を理解できるようになった生徒もいたが、逆にわからなくなった生徒もいた。教室現場で、その図に対するコメントが飛び交う姿がみられた。

また、参与観察では、教師は上述した事例の「図の活用」に止まらず、教室での道具を活用し、生徒に教科内容を伝えることも観察できた。以下の例 3 は、理科の教師による道具の活用の事例である。

### 例3 (理科の授業)

- 1H ピンは啥东西 ↑ 〈ピンとは何か ↑〉
- 2L 那儿写的ピン呢 ↑ 啊 那儿啊 ピンとはる 〈どこどこ どこが「ピン」と書いた ↑ あ それか ピンとはる〉
- 3E ピンは啥 ↑ 〈「ピン」とは何か ↑〉
- 4T なんか たるんでると ピンと張る
- 5H 就是声音 ピンと一样的 〈これは音だよ ピンみたいな音〉  
(生徒 E は困っている顔のまま)
- 6T こんなでいよう (理科教室のコートを探す) これ このピンと張ると
- 7T いうのはこう たるんでいる状態だところ (緩んでいるコードを両手で
- 8T でしっかり引っ張りながら 生徒に説明する) ピンと張る ピンって  
(生徒たちが頷き、ノートを書き続ける)

例 3 は、理科の授業で、「目の筋肉がピンと張る」という発言をめぐる、T 理と生徒の間でのやりとりである。例 3 に示したように、T 理は道具を用い、生徒に教科内容を正確に伝えられた。

T 理は、「目」を導入する際、目の筋肉がピンと張るという言葉を書いた。生徒 H と生徒 E は、「ピンとはる」という言葉が理解できず、1 行目と 3 行目でそれぞれ、中国語で「ピンとは何か」と独り言のように言った。生徒 L は、2 行目に示したように、「ピンとはる」という言葉を説明しようとする働きかけたが、その結果、言葉を繰り返しただけで終わった。T 理はこの状況を見て、4 行目で「たるんでると ピンと張る」と噛み砕いた日本語で言った。

5 行目に示したように、生徒 H は、T 理の日本語を理解した様子で、中国語を用いて説明した。だが、生徒 E は生徒 H の中国語訳を聞いた後も、困った表

情のままであった。T理は教室を歩き回り、コードを見つけた。そして、T理は緩んでいるコードを両手で引っ張りながら、「このピンと張るといのはこうたるんでいる状態だと、こうピンと張る」と演じながら、説明した。教師の動作を見てから、生徒たちは頷き、ノートを書き続ける様子がみられた。

この例では、教師が、教科内容を理解させるために、最初、日本語で説明したが、生徒たちがその言葉を理解できないため、教師はその場の道具を使い、演じながら、生徒に説明を試みた。生徒たちは、教師のその動作を通じて、教科内容を理解できたようだった。

上述したように、教師が日本語非母語話者の生徒に教科内容を伝えるために、多言語を活用したり、図や道具を用いて、教科内容を説明したりして、様々な工夫をしているのである。

### 2.3 日本語教育と教科学習の融合

伝統的な日本語指導にとどまらず、日本語と一般教科内容を組み合わせ、授業を行なっている様子も教科授業の教室で見受けた。以下は、筆者が参与観察を行なった保健の授業での実例である。保健の授業では、次のようなやりとりがあった。

#### 例4(保健の授業)

- 1T 宿題もしたくないけど、先生に怒られたくもないな、どうしよう。やろ  
2T うかな、やらんところかな、で、悩んだりするのはマイナスとマイナス  
3T の欲求。例を挙げるね。これね 3つ自分で、例文を作って書いてみて  
4T ください。3種類。前に例を書いたので、3つは。先生のところに持つ  
5T て行って、で、先生や〇〇先生（中国語教育支援者）に日本語があつて  
6T るかどうかをみてもらってください。OK？3種類、自分なりになんで  
7T もいいです。  
8W 自分で書くんですか？  
9T はい

以上に示した通り、保健授業の教員は、中国語教育支援者や自分に日本語が合っているかをみてもらうように外国につながる生徒に指示を出している。授業後、保健の教師に対して、インフォーマル・インタビュー調査を行なった結果、「保健で扱った内容は、日常的なものが多い。比較的に勉強しやすい。それに加えて、日本語指導も導入して見たらと思う」と話してくれた。

教科授業の内容だけではなく、日本語指導の意識しながら、授業を進めていることがわかった。このような教育実践は教科内容の理解、日本語の伸長に繋がると考えられる。伝統的な日本語指導だけではなく、B高校で観察したこのような実践も、将来、外国につながる生徒を抱える教育現場では活かせるのであろう。

## 2.4 授業外の配慮

上述したように、B高校の教師は、教科内容を伝えるために、教え方に工夫し、配慮する様子を観察できた。ところが、教師の配慮が、授業中にとどまらず、学校生活をめぐる様々な場面でも行われていることも明らかになった。ここでは、1つのエピソードを紹介する。

B高校には、アクセサリなどを禁止する校則がある。中国にルーツを持つ女子生徒はアクセサリを腕につけたため、担当教師のA先生は校則に基づいて、そのアクセサリを没収した。だが、それが単なるアクセサリではなく、母親が中国のお寺で求めたお守りの数珠であるという訴えがあった。そこで、「中国には、このような風習があるか」という先生の相談が筆者のところに来た。校則だからと一言で片付けるのではなく、生徒の状況を柔軟に捉える担当教員の行動に感心した。話し合った結果、担当教員は没収した数珠を生徒に返し、「腕につけずに、カバンの中に入れよう」と生徒を指導した。

校則と外国の習慣が異なり、トラブルになったニュースが度々見かける。だが、B高校のA先生は事情を踏まえ、生徒のルーツの風習を調べ、中国人である筆者に相談し、問題を円滑に解決した。このように、B高校においては、教室においても、外国につながる生徒への配慮が丁寧に行われていることが伺える。

## 3. 生徒の主体性

教室現場では、生徒は受動的に教科指導を受けているだけではなく、生徒側も積極的に、教科内容を理解しようとする様子が観察できた。例えば、教室において、教師の配慮を受け、言語問題を解決するだけではなく、生徒たちは自ら行動し、私語で言語の問題を乗り越えていることがわかった。以下はその一例である。

### 例5(世界史の授業)

- 1T      ピューリタン    難しいな    ピューリタン  
2C      ピューリタン  
3T      ピューリタン    言えるか↑ピューリタン    難しいな  
4M      ピューリタン  
5T      ピューリタンでは    日本語で    中国語    というか    漢字で書くと：  
          (教師は「清教徒」を板書で書く)  
6W      清教徒  
7C      嗯↑清教徒    清教徒    不是教会的吗↑啊    老师写了〈うん↑清教徒  
          清教徒はキリスト教じゃないの↑あ    先生が書いてくれた〉  
8H      清教徒〈清教徒〉  
9T      キリスト教 [の一部    キリスト教の一部  
10W                            [啊    清真    清真教〈あ    イスラム    イスラム教よね〉  
11C      不是    清教徒是基督教的一部分    那个教特别狂热    超狂热的那种〈違

う 清教徒はキリスト教の一部分だよ 非常に熱狂的だ 超熱狂的だ)

( 私語、聞き取れない )

12C 不是 他们那种特别狂热 就是那种你敢说他教会不好 他就把你

13C 吓 ( 違う この人たちは熱狂だよ 教会に対して 悪口とか言ったら 殺されるかもしれない )

( 教師は黒板で「革命」を書く )

14T これ なんという ↑

( 教師は「革命」を指しながら、生徒に聞く )

世界史の授業で、T世は、ピューリタンを説明するために、「清教徒」と板書した。上記の例5に示したように、生徒たちが日本語の漢字をヒントとし、自ら中国語で教えあい、「清教徒」の意味を伝えあった。

1行目に示したように、T世は、「ピューリタン」が難しいと強調しながら、2回も繰り返した。生徒Cは、2行目で、「ピューリタン」とT世の言葉を繰り返した。T世は、5行目に示したように、ピューリタンと言いながら、板書で「清教徒」と書いた。その一方、生徒Cが、7行目に示したように、「キリスト教のこと」だと中国語で言い、その内容を理解していることが観察できた。また、10行目に示したように、生徒Wは、ピューリタンをイスラム教のことだと認識しているようで、中国語で「あ、イスラム教だ」と言った。生徒Cは、生徒Wの発言に対して、異なる意見を出し、「違う」と言いながら、「ピューリタン」について中国語で説明し始めた。このような説明が、11行目から13行目まで続いた。「清教徒」の情報を隣の席の生徒に伝えていたことから、生徒Cは、この語彙を理解できていることがわかった。その間、T世は、黒板で「革命」という日本語の漢字を書き続けた。14行目で、「革命」という漢字を指しながら、「なんという」と生徒たちに聞く様子が観察できた。T世は、すでに、「ピューリタン」という話題から、「革命」の話題に移行したことがわかった。

以上に示したように、「ピューリタン」が比較的抽象的なものである。それに対する日本語による説明もなかなか難しいと考えられる。生徒の間で、その複雑な概念を中国語の私語を通して、説明することができた。しかも、このような教えあいが短かったため、教師の話を遮断することになった。

母語である中国語にとどまらず、生徒は自らの意思を教師に伝えるために、国際語である英語を活用し、教師とのコミュニケーションを成功させる様子も観察できた。例6はその一例である。

#### 例6(理科の授業)

1T はい で 次 みなさんに質問です この赤色の光と 青色の光と

2T 緑色の光を混ぜたら 何色になるか 知っています ↑

3L 黒

4E	不是不是〈違う違う〉
5T	黒
6E	不是黒的〈黒じゃない〉
7W	purple
8T	なんて
9H	[ 青
10E	[ 違う違う
11D	[ 紫
12M	[ purple 笑
13L	[ 紫 紫 还 purple 呢〈紫 紫だよ Purple なんて〉
14W	我不会说么〈私はその言葉が日本語で言えないもん〉
15T	紫 黄色
16D	緑色と紫
17T	緑と紫

T 理と生徒の間では、「光を混ぜてから、何色になるか」という質問に対して、やりとりをしていた。上記の例 6 は、理科の授業で、生徒は、T 理の質問に対して回答を試み、わからない日本語の代わりに、英語で自分の意思を伝えた事例である。

T 理は、1 行目で、「赤色と青色と緑色を混ぜたら、何色になるか」と生徒たちに質問した。生徒 L は、「黒」だと日本語で答えたが、生徒 E は、中国語で、「違う違う」と反発した。T 理は、生徒 L の言葉を拾い、「黒」だと繰り返した。生徒 E は、6 行目で反発し続け、「黒じゃない」と中国語で言った。また、生徒 W は、7 行目で、「purple」と答えた。T 理は、突然英語で話しかけられたため、驚きながら、「なんて」と聞き直した。それとほぼ同時に、ほかの生徒は、T 理の質問を答え続け、「青」や「違う」と返答した。また、生徒 D は生徒 W の代わりに、11 行目で、「紫」だと日本語に訳した。他の生徒は、「purple」と言いながら、笑った様子がみられた。生徒 L は、「紫」と日本語で指摘し、その続き、「purple なんて」と中国語で生徒 W をからかった。生徒 W はその揶揄に対して、14 行目で、「我不会说么（日本語がわからないもん）」と中国語で言い返した。15 行目で、T 理は、生徒たちの言葉を再度拾い、「紫、黄色い」と繰り返した。

この例では、生徒は教師の質問に答えるために、不十分な日本語の代わりに、教師と生徒の間でのもう 1 つの共通語である英語を使った。教師は日本語での会話の間、生徒が突然話した英語に対して、瞬時に反応できなかった。また、英語の使用に対して、ほかの生徒は笑ったり、日本語で修正したりする様子が観察できた。さらに、英語を使う生徒をからかう生徒もいた。最後に、生徒は、英語での言い換えを用いて、教師とのコミュニケーションが成功したことがわかった。

#### 4. まとめ

調査の結果によれば、教科内容の理解という目標を達成するために、教師と生徒はそれぞれ異なる活動を行ったことがわかる。教師は、生徒のニーズに応じて、中国語を調べたり噛み砕いた日本語を使う。こうした言語的配慮に止まらず、教師が、生徒たちの状況に対応し、その場その場で、図を作成したり、教室にある道具を使ったりする様子もみられた。

また、生徒たちの特性に配慮し、教師が生徒の母語に言及し、生徒間の活発なコミュニケーションを容認したりする様子もみられた。教科内容にとどまらず、日本語指導と組み合わせて、授業を行う実践もある。さらに、重要なことに、教師からの配慮と工夫は、授業にとどまらず、様々な場面で行われている。

加えて、教師だけではなく、生徒も教室における自分の主体性を生かし、教科内容を理解するために、様々な形で活動する様子もみられた。教師が知らないうちに、生徒同士は、教科内容を中国語で教えたり、日本語の言語問題を内部消化しようとする。また、自分の意思を伝えるために、生徒は自ら、共通語である英語を活用することもある。

上述したように、筆者は、取り出し授業に参加観察し、そこで行われるコミュニケーションを描いた。教師と生徒は「外国につながる生徒には教科内容に理解できるほどの日本語がない」、「教科内容が難しい」というバリアに直面している。だが、教師側の配慮、生徒の主体性、教師と生徒のコミュニケーションなどを通して、教師と生徒はそれらのバリアを乗り越えようとするのが明らかになった。3章で示したように、特別枠の生徒は例え日本語能力が低くても、向学校的な様子を示す。また母語能力の高さと、学校への肯定感が関係していることを示した。このような状況は、本章でみたような平時における授業によっても下支えされているのである。

#### 参考文献

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College Hill.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Schleppergrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



## 第8章 大阪府における高校でのサポートと課題

NPO 法人おおさかこども多文化センター  
橋本義範

### 1 はじめに

全国でも特徴的な大阪府独自の「日本語指導の必要な帰国生徒・外国人生徒入学選抜」実施校（以下「枠校」と記す）での取り組みを報告する。

本報告書のテーマとして設定したように「日本語指導の必要な生徒」にとって、高校進学は非常に困難である。日本語力が絶対条件である入学試験、日本と母国のカリキュラムの相違による学習履歴の差、受験校選択のために必要な情報へのアクセスが困難な状況等、彼らを取りまく諸々の社会条件が進学への高い壁となっている。

そのような中で「東の神奈川、西の大阪」と評価されるように、高校進学および進学後の教育保障においては神奈川県とともに大阪府の取り組みが高く評価されていることも事実である。

大阪府教育庁が発表しているデータでは 2016 年に中学 3 年生であった「日本語指導の必要な生徒」の高校進学率は一般の生徒のそれと近い 95.1%であった。正確な全国的統計は存在しないが、他の地域の推定 7 割前後に比べ非常に高いと考えられている。これは大阪府では「枠校」において一般の生徒とは異なる入学枠の設置により、これらの生徒の高校進学を保障していることが、高い進学率の理由のひとつとして考えられる。

高校への進学保障にとどまらず入学後の学力保障にも注目すべきことである。昨年「日本語教育の必要な公立高校生が全国の公立高校生の平均と比べ、7 倍以上の割合で中退していることが明らかになった<sup>1)</sup>」（朝日新聞 2018 年 9 月 30 日付朝刊）と報道された。入学試験という壁を乗り越えた後も、高校側の配慮とサポートがなければ、学びの継続という点で再び高い壁が立ち上がる事になる。現実には日本語指導の必要な生徒には「日本語」という外国語で授業を受けなければならないことや、日常会話にはない学習言語が多用される科目、彼らをサポートするには不十分な教育予算、このような生徒の入学を想定していない時代のままの学校のシステム、学校・教員の受け入れの経験不足、これまでの日本の教育界では接することが少なかった保護者の教育観など、上げればきりが無いほど多くの課題が存在する。このような課題に適切に対応できていないことが高い中退率にあらわれていると考えられる。

しかし、一般生徒と同様に渡日生も入学を学校が認めた以上は卒業まで在学中に十分な学力保障をすることは公教育の使命であることは言うまでもない。

この報告では入学した生徒が無事卒業するまでどのような支援を行なっているかを示すため、まず 2 で「枠校」以外の少数在籍校への大阪府教育庁の施策

<sup>1)</sup>文科省による「2018 年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」（2019 年 5 月 1 日現在未公表）をもとに記事が書かれたと思われる。

「日本語教育学校支援事業」を紹介し、さらに3で「枠校」7校に共通するシステムを示し、4でその具体的な取り組みを「枠校」A校を例に紹介する。

## 2 大阪府教育庁の施策「日本語教育学校支援事業」

(大阪府教育庁 HP より引用加筆)

この事業は日本語指導が必要な生徒が在籍する府立高等学校に対して、日本語・母語指導や生活適応指導等を行える教育サポーター等の派遣、教材等の情報提供や教員等の研修などをおこなう総合的な支援事業であり、各校への加配、非常勤講師の配置などの「事務局業務」と教育サポーターの派遣などの「委託業務<sup>2)</sup>」があり、その業務内容の一部は以下の通りである。

なお、この事業は枠校にも適用されるが、枠校には教育庁から人的、財政的措置が別になされていることもあり、この事業の柱である教育サポーターは、主に渡日生の少数在籍校への派遣が基本となっている。

### ①教育サポーターの派遣

渡日生の母語を理解する教育サポーターを学校に派遣し、生徒個々の多様な生活背景やこれまでの学習状況等を踏まえた指導補助及び学校生活をサポートする。また保護者懇談等での通訳も派遣。

### ②日本語指導担当教員等研修実施

日本語指導担当教員等を対象に、生徒の生活、文化背景、日本語能力などの実態と発達段階を考慮した日本語指導のあり方について、専門的な研修。

### ③教育サポーター等育成研修実施

教育サポーター等通訳ボランティア活動希望者対象への研修。

### ④日本語教育学校支援専門員の派遣

日本語教師有資格者（またはそれに準じる者）を専門員として学校に派遣し、教育サポーター・多言語チューター・教員等への指導と助言等の実施。

### ⑤多文化コーディネーターの派遣

家庭内の多言語化による親子間のコミュニケーションギャップの解消を図るため、日本語指導が必要な生徒や保護者に対する教員等とともに多文化コーディネーターによる支援。

### ⑥多言語チューター・多言語学習支援員の派遣

日本語指導が必要な生徒が抱える特徴的な悩み等に対して、よりの確にアドバイスができる多言語チューター・多言語学習支援員を派遣。

### ⑦教材等の情報提供

大阪府日本語教育支援センターは、教員及び教育サポーター等を対象とした日本語教育等に関する相談を行うとともに、生徒のサポートに必要な多言語の教材や教育サポーターなどの情報を集約し、学校に提供。

### ⑧通訳者の派遣

通訳が必要と認められた場合には、大阪府教育委員会の教育サポーター等

<sup>2)</sup> 2019年度は「NPO法人おおさかこども多文化センター」に委託。

通訳ボランティア人材バンクの中から、通訳者を派遣することができる。

### ⑨ 高校生活オリエンテーションの実施

大阪府日本語教育支援センターは保護者の要請に応じて、高等学校に入学予定の帰国・渡日生徒と保護者を対象に、学校生活に必要な情報を提供するためのオリエンテーションを行う。

## 3 枠校共通の支援システム

枠校における渡日生支援は基本的には各校独自に展開されている。しかし各校とも、日本語教育など共通の課題があることは言うまでもない。そこで、ここでは各校に共通する支援システムを説明する。ただし、先に述べたように各校独自に展開されているため、若干の相違があることも留意していただきたい。

まず、渡日生の支援の基本的な枠組みを以下のように4つに分類した。(筆者が独自に分類)

- ① 学びの保障 日本語教育、母語教育、個々の生徒に応じたカリキュラム抽出授業、合理的配慮に基づく成績評価など
- ② 心理的支援 居場所の設定、母語理解者の存在、アイデンティティ確立
- ③ 進路保障 日本社会理解、就労支援など日本社会進出への準備教育、大学など上級学校進学支援など
- ④ 社会的支援 在留資格など法的制度に対する学校側の理解、保護者懇談での通訳配置など言語的保障

ここでは紙幅の関係で全てについて述べることはできないが、上記の4分野に沿って簡単に記していきたい。

### ① 学びの保障

#### 日本語教育

枠校の特徴の一つは日本語教育である。カリキュラムに「日本語」関連科目を置き、日本社会で生活していくための基本的な力を育む。日本語力の向上は多くの生徒にとって切実な課題である。

#### 母語教育

それぞれの生徒の母語力向上のための学習機会を設定している。卒業単位として認める「学校設定科目」、あるいは放課後に学習機会を設ける場合など各校は独自の取り組みを行っている。母語を保障する取り組みは全国的にも稀であり大阪の枠校の特色である。

#### 抽出授業

「国語」系科目はもちろん、「社会」「理科」関係科目も学習内容が母国のそれと大きく異なり、日本での学習履歴が浅い生徒にとって、一般教室での学習は非常に困難である。そこで一部の一般科目では日本語力の低い生徒を対象とする抽出授業を行っている。

## ②心理的支援

### 居場所

渡日生を構成員とする部活動を組織し、高校生活を充実させるための諸活動を行なっている。例えば民俗舞踊を学び、文化祭、地域の国際交流祭など発表するなどの文化活動を行なっている。また、大半の枠校では彼らの活動拠点として校内に渡日生が集う教室などの居場所を設置している。

### 民族アイデンティティの確立

府内の渡日高校生が集うイベントなどへの参加を通じて、民族アイデンティティを意識する機会を経験させている。例えば府立外教<sup>3</sup>主催の「新入生歓迎高校生交流会」、母語によるトークイベント「Wai Wai トーク」など、同じ立場の生徒との交流により仲間づくりを促している。

## ③進路保障

就職、進学などの進路支援は基本的には一般生徒と同様であるが、渡日生特有の配慮も行われている。

### 就労支援

渡日生への理解を深めるための企業への広報、事前選考にならないよう配慮しながら応募企業との連絡などを行うことにより渡日生がスムーズな就労活動ができる支援を行なっている。

### 進学支援

これまでの進学指導経験を元に、進学指導を行なっている。この経験の積み重ねは、枠校各校の進学指導の強みとなっている。

## ④社会的支援

渡日生の教育的支援を行う上で在留資格など法的制度の学校側の理解は不可欠であり、この理解なくして、十分な支援を行うことができない。また、保護者懇談での通訳配置など保護者への言語的支援も行われている。

## 4 枠校 A 校における渡日生教育

枠校の具体的な取り組みを紹介するため、A 校の例を紹介する。

A 校の特別枠の定員は 18 年度までは 1 学年に 12 名であったが 19 年度から 14 名となった。A 校以外の枠校もほぼ同様の増員があり、府全体の「日本語指導の必要な生徒」の増加に対応した。A 校全体では約 40 名の渡日生が在籍する。A 校の渡日生教育の基本方針として次の 2 つの力をつけることを重視している。

- ・ 日本社会で生活していくために必要な日本語力をつけること。
- ・ 民族的アイデンティティの保持、確立のための取り組みを行うこと。

---

<sup>3</sup>大阪府立学校在日外国人教育研究会。枠校の教員を中心に渡日生教育に関わる教員で構成。研修、情報交換、生徒の集いの企画・運営などを行う。

A校は総合学科であり普通科などと異なり学校独自の選択科目（学校設定科目）を多く設けることができる。渡日生の学習状況にあわせた科目が設置されているのは、その利点を生かしているといえる。

（「選択科目」カリキュラム表参照）

#### ①指導体制

A校の「枠」で入学した渡日生の入学から卒業まで学校生活全般に関与する役目として「渡日生担当」が置かれ「日本語指導加配」教員と、「帰国生枠加配」教員による指導体制をとっている。さらに日本語指導について常勤教員や非常勤講師、母語教育については常勤教員と非常勤講師、特別非常勤講師など対応している。

#### ②日本語教育

1年次科目の「国語総合」における原学級から抽出授業、および2、3年の「生活日本語」などの日本語関連科目も含めると3年間で最大14単位の受講が可能になるよう設定されている。

また、一部では受講する生徒の日本語力や漢字圏・非漢字圏出身の違いなどで3講座に分割している科目もある。日本語を理解できないことで中学校の授業では困難な状態にあった渡日生ほど、受験高校選択の際にもっとも考慮する項目が日本語授業の充実度である。

#### ③抽出授業

日本語力の低い渡日生にとっては、原学級<sup>4</sup>で一般生徒と一緒に受ける授業は難しい。そこで原学級から渡日생을抽出して別の教室において同時展開でおこなう授業を抽出授業という。特徴は教科担当が渡日生であることを配慮して、やさしい日本語と緩やかな進度で行うことである。A校では渡日生に対して将来、大学等へ進学した際に一般の学生と同じ条件で授業を受けることを考え、考査の成績や日本語力を考慮して原学級に戻ることが目標にさせている。また、原学級に戻ったあと、成績が低下するなどがあれば再び抽出授業に戻ることもあるというシステムをとっている。

学習言語としての日本語の難易度は科目によって異なり「コミュニケーション英語Ⅰ」「数学Ⅰ」などは母国での授業内容、学習言語が共通な項目が多く、比較的原学級に戻りやすいのに対し「世界史A」「科学と人間生活」などは日本特有の授業内容、学習言語が多く、原学級への復帰に時間がかかることが一般的である。

#### ④母語教育

在籍する生徒の母語教育を保障することを原則としている。枠で入学した生徒の母語が全て中国語であったという学年も存在したほど中国語を母語とする生徒が多数これまで在籍してきた。そのような経緯からA校では中国語関連の選択科目が多い。（カリキュラム表参照）もちろん、中国以

---

<sup>4</sup>本来、渡日生が所属する授業クラスを「原学級」と呼ぶ。

外のマイノリティ生徒の母語教育保障のための授業も設定されている。

多くの生徒は母語授業を歓迎するが、一方では日本社会で生きていくことと決意した生徒は、母語授業の必要性を認めず拒否反応を示す場合もある。しかし、それらの生徒も学習を進めるなかで、母語の重要性を認識するようになることも、この授業の特徴である。

#### ⑤居場所としての B 部、多文化教室（空間的居場所および心理的居場所）

A 校の渡日生にとって、学校生活を送るうえで最も基本となるのが渡日生で構成する B 部である。B 部が主に利用する多文化教室は授業を受ける場であり、昼休み、放課後などに集う場所でもある。毎日、終業時の学級ホームルーム終了後、多文化教室に集まり B 部顧問教員から学校からの諸連絡を改めて受けたり（原学級でも担任から同様の指導があるが、日本語の理解不足で情報伝達が不十分となるため）、部としての活動を行ったりしている。つまり B 部は渡日生にとって一般学級と部活動の機能合わせ持つ存在である。

日本語力が不十分な生徒にとって、一般教室は常に緊張感を強いられる場所であるので、緊張を緩和できる場所として多文化教室は利用されている。個人差はあるが、日本語力が向上すると、一般教室での滞在時間が多くなる傾向がある。

#### ⑥民族的アイデンティティの確立

部活動としては民族舞踊を学び、校内の文化祭、府内の外国につながる生徒の集い、あるいは各地の国際交流イベントなどにも参加し、日ごろの取り組みの成果を披露するなど、生徒のエンパワメントの場となっている。

また B 部は地下鉄大阪メトロの協力のもと NPO と協働して行なっている「渡日生による訪日観光客通訳案内ボランティア」は母語を生かした社会貢献活動を通じて、生徒の自尊感情を高める活動ともなっている。

#### ⑦進路保障

渡日生の進学、就職に関わる進路指導は A 校の進路指導部と B 部担当教員が協力して行う。一般生徒に比べ、日本社会での自らの将来像を描きにくい状況にあるため、生徒にとって身近なロールモデルとなる B 部出身の先輩などと交流する機会を設け、進路選択の参考とする取り組みも行っている。「枠」設置以来の 10 数年の経験を生かした進路指導が行われている。

### 5 大阪の高校における渡日生教育の課題

以上のように大阪の高校における渡日生への支援、配慮は全国の中では比較的、整備されていると言える。それを実現できたのは「日本語指導の必要な生徒」の増加に伴って課題が明らかになる以前から、大阪では同和教育、在日韓国・朝鮮人教育などの実践が展開されており、いわゆる人権教育の伝統が存在していたことが大きな要因となっていることは、多くの研究者、関係者が指摘している通りである。しかし、一方で多くの課題が存在していることも明白である。

#### ①少数在籍校の増加に伴う課題

近年、渡日生の増加に伴い、枠校以外の高校に入学する生徒が増加している。これらの学校では渡日生の受け入れ経験が乏しく、十分な対応がなされていない場合も存在する。生徒理解に必要な日本語力、渡日の背景、母国の文化などの情報を読み解く経験が少ないため、時には学校の教育方針と、生徒、保護者のニーズとの間で、ミスマッチが生じ、転向、退学に至る例もみうけられる。府教委は2019年度より枠校の定員を増やすなどの措置を行なったが、生徒の増加には間に合わない状況である。今後は枠校のノウハウを少数在籍校に伝えるシステムを構築など少数在籍校支援の施策が必要であると考える。

#### ②民間の支援団体、地域のボランティアの日本語教室との連携の課題

対象の生徒については在籍中学校と高校との間では連携している例が多数見られるが、民間の支援団体、日本語ボランティアなどとの連携は非常に希薄である。特に、ダイレクトで入学する生徒にとっては頼るべき中学校がない中での、高校受験は非常に困難である。今回の調査では「こどもひろば」などの取り組みが生徒にとって大きな意味を持っていることが判明したが、これらの団体、ボランティアに繋がらなかった受験希望者は受験すらできなかったのではないかと推察される。教育委員会など公的機関が中心となり、民間の支援団体と情報交換の場を設ける必要があると考える。

#### ③多言語化、多文化への対応とこれまでの経験をどのように引き継ぐか

2016年の文科省調査『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』で、大阪府は母語別在籍状況で外国籍、日本籍の合計を見ると母語が中国語の割合は全国平均が23%であったのに対し、大阪府は54%と非常に高い状態が続いていた。大阪の取り組みがこれまでの中国語母語の生徒の支援が中心にならざるをえなかった大きな理由である。しかし近年は中国以外の母語話者が増えており、これまでの仕組みでは対応できない状況が生まれている。近年の社会情勢から、さらに多言語多文化が一層進むなかで、それに対応するシステムを充実させる必要がある

#### ④ダブルリミテッドの生徒への支援

全国的な課題でもある「日本語指導が必要な児童・生徒」に注目が集まる中、見過ごされやすい存在が、「ダブルリミテッド」の児童生徒である。本来は「日本語指導が必要」であるにも関わらず、日常会話に問題がない場合、学校では見過ごされやすい。これらの生徒の発見と支援も充実させる必要がある。





## 第9章 調査結果からの提言

大阪府立学校在日外国人教育研究会事務局  
米谷修

大阪の公立高校の帰国・外国人生徒のための入試配慮として、検査時間の延長・ルビ打ち・辞書持ち込みを可能とするなどの措置が設けられたり、「海外から帰国した生徒の入学選抜」、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学選抜」（以下「日本語入試」と表記）が実施されています。このことにより多くの帰国・外国人生徒が入試配慮を受けて入学してきています。

アンケートの結果からも高校入学までに多くの生徒が教員や支援者から何らかの支援を受けたと答えています。日本語の習得が十分でなく、またそのために教科学習にも困難さがある児童・生徒に対して、「なんとかしなければ」と感じた方々が様々な手段や方法を駆使して支援されている現状が浮かび上がってきます。

「日本語入試」校の多くが、最初は数人の教員の「熱き思い」に支えられて帰国・外国人生徒の日本語指導や母語指導（保障）を始めました。対象生徒数が増加するにつれて、校内に新たな分掌や委員会などの学校組織が作られ、受入態勢から就学保障・進路保障、保護者の支援等様々な支援が個人から学校全体で行われるようになりました。その中でも「民族教員」の方々の献身的なご尽力なくしては大阪の帰国・渡日児童生徒および保護者への支援は成し得なかったと言っても過言ではないと思います。

日本語指導が必要な児童生徒数は増加し、国籍や地域も広がりを見せています。それに伴い「民族教員」の活動量も膨大化しています。また次世代の「民族教員」の育成も大きな課題になりつつあります。現在、支援を受けた生徒が次は自分が支援する立場になろうと、教員やNPO職員となり活躍している卒業生も出てきています。現在地下鉄通訳ボランティアで活動する現役高校生や多言語学習支援員等で後輩の支援をして活躍している大学生(元被支援高校生)もいます。このような活躍の場を積極的に帰国・外国人生徒に勧めることが帰国・外国人生徒のアイデンティティや言語力を伸張させる機会となり、また次世代の育成につながると思います。特に最近帰国・外国人生徒の少数在籍校も増加しており、多言語学習支援員の活躍で学校も生徒も救われています。(教育サポーターの方々の功績は言うまでもありません。)

母国で卒業した生徒や日本の学校に通う生徒に日本語指導や教科学習を行っているNPOの方々の活躍には頭が下がる思いです。将来、地域の日本語教室に通っている生徒が高校に入学してきた場合のサポート、保護者懇談などでの通訳探しのお願いをすることもあると思います。学校現場はさらにNPOとの連携を深めていく必要があります。これからの大阪の帰国・外国人生徒の支援は公立・私立学校、人権教育団体、NPO、行政を含めた「オール大阪」で行っていく必要があると強く感じます。

# 資料

## NPO 法人おおさかこども多文化センターについて

事務局長 橋本義範

### 1.沿革

NPO 法人おおさかこども多文化センター(略称オコタック)は、外国にルーツをもつ子どもを対象に、日本語・母語教育を含めた包括的な教育支援を行うために 2011 年 2 月に発足しました。

私たちは、異なる言語・文化を持つ人々が自尊感情を損なうことなくお互いを尊重し、ともに暮らしてゆける多文化な共生型社会の形成をめざしています。

### 2.活動内容

外国にルーツをもつ子どもたちが自分らしく、安心していきいきと暮らせる環境づくりのため、また子どもたち自身による自己表現・情報発信の機会を積極的に保障するため、さまざまな活動を展開しています。

また、これらの活動を通じて、子どもたちをサポートする仲間のネットワーク作りも進めています。

○外国にルーツをもつ子どもたちへの日本語・母語教育を中心とする支援活動  
大阪府日本語教育支援センター（ピアにほんご）の運営

（大阪府教育委員会委託事業）

○外国にルーツをもつ子どもの居場所作りと学習支援活動.

・ボランティアによる学習支援教室「サタデークラス」

・多文化な子どもの学習塾 Tabunka Juku（たぶんかじゅく）

（大阪市塾代助成事業を活用し、高校進学を応援する）

○外国にルーツをもつ子どもの教育に関する保護者・学校関係者等への情報提供・相談活動

○通訳・翻訳者、日本語教師・研修会講師の紹介

（各府県教委、国際交流協会、自治体、NPO・NGO 等への紹介実績あり）

○外国にルーツをもつ子どもたちを支援する人達のための研修会の企画・実施

○ニューズレター「OKoTaC 通信」(年 4 回)の発行

○その他、多文化共生社会実現のための企画・啓発・交流活動 etc.

・多文化な「えほんのひろば」の実施等「絵本」をツールにした活動

・多言語マルチメディア DAISY 絵本の開発参加

・府内高校生による訪日観光客への地下鉄駅頭案内・通訳ボランティア

<お問い合わせ>

TEL : 06-6586-9477 E-mail : osakakodomo@gmail.com

月～金曜日(土日祝休) am10:00～pm5:00

〒550-0005 大阪府大阪市西区西本町 1-7-7 C E 西本町ビル 8 階

<最寄り駅>

大阪メトロ四ツ橋線・御堂筋線・中央線本町駅下車→四つ橋線本町駅 27 番出口すぐ、

中央線本町駅 19 番出口 200m、御堂筋線本町駅 8 番出口 500m

## 「外国につながる子どもを元気にするための実態調査」調査事業概要

### 【実施主体】

事務局：NPO 法人おおさか子ども多文化センター（オコタック）

調査協力：大阪大学外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会

会場共催：関西大学外国語教育学会

### 【協力団体等】

子どもの夢応援ネットワーク

「国際交流協会ネットワークおおさか」実行委員会

「外国にルーツをもつ子ども支援ネットワーク大阪会議」

大阪府立学校在日外国人教育研究会

大阪府「日本語指導の必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」実施校 6 校

### 【調査経過】

#### 調査委員会

真嶋潤子	大阪大学教授
山本晃輔	大阪大学特任助教
米谷修	大阪府立学校在日外国人教育研究会運営委員長
矢嶋ルツ	大阪市立中学校帰国した子どもの教育センター校教員
岩城あすか	箕面市立多文化交流センター館長
山野上隆史	（公財）とよなか国際交流協会事務局長
濱名猛志	NPO 法人おおさか子ども多文化センター理事長
坪内好子	NPO 法人おおさか子ども多文化センター理事
橋本義範	NPO 法人おおさか子ども多文化センター事務局長

#### 調査委員会開催日程

5月30日, 6月27日, 7月25日, 9月19日, 11月27日, 2月21日, 4月9日

### 【調査内容】

#### 1. インタビュー調査

調査者：山本晃輔・伊藤莉央・林貴哉・王一瓊

（大阪大学外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会）

坪内好子・橋本義範（オコタック）

分析：山本晃輔・伊藤莉央・林貴哉・王一瓊

（大阪大学外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会）

被調査者：梓校在籍者 10 名

実施日：8月7日 2名, 9月9日 4名, 9月18日 1名, 9月26日 2名, 9月29日 1名

#### 2. アンケート調査

作成：数実浩佑（大阪大学外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会）

坪内好子・橋本義範（オコタック）

分析：数実浩佑（大阪大学外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会）

実施：梓校 7 校中 5 校 123 名 2018 年 8 月～11 月 各校で実施

## 外国につながる子どもを元気にするための実態調査

これは大阪府内の外国につながる高校生に聞くアンケートです。

高校に進学するためどのようなサポートや指導を受けたか、また、受けたサポートや指導についてどのように考えているかを聞きます。自分たちや後に続く後輩が元気に学べるよう調査を役立てたいと考えています。ご協力よろしくお願ひします。

- (1) 質問内容がわからないときは、先生やボランティアの方に聞いてください。
- (2) 書きたくないことは無理に書かなくてもいいです。
- (3) アンケート回収後、報告書をNPO法人おおさかこども多文化センターホームページに発表します。
- (4) この調査は、大阪大学「外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会」と連携して行います。

※ 文中「センター校日本語教室」とは、大阪市帰国した子どもの教育センター校日本語教室のことで

学校名→豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校、木川・長池・西九条・瓜破東小学校（～2017年度までの設置校）

※ 文中の地域の教室(国際交流センター等)とは、日本語や教科学習の支援教室のことで

教室例→「こどももっと」「さぼると」(箕面市)、「学習支援サンプレイス」(豊中市)、「ハロハロ SQUARE」(吹田市)、「サタデークラス」(大阪市北区)、「きらきら」(大阪市西淀川区)、「Minami こども教室」(大阪府中央区)、「こどもひろば」(大阪府天王寺区)、「にほんごサポートひまわり会」(大阪府平野区)、「プロジェクト・コンストルイル」(堺市)、「守口にほんご教室」(守口市)、「たぶんか進学塾」等

NPO 法人おおさかこども多文化センター（オコタック）

〒550-0005 大阪市西区西本町 1-7-7 C E 西本町ビル 8 階

電話&FAX 06-6586-9477 Mail: [osakakodomo@gmail.com](mailto:osakakodomo@gmail.com)

HP : <http://okotac.org>

「外国につながる子どもを元気にするための実態調査」担当

橋本義範、坪内好子

＜高校進学について＞

問1 あなたはどこで高校進学の相談をしたりアドバイスをを受けたりしましたか。

あてはまるものに○を書いてください。いくつ書いてもいいです。

中学校(中学校名)	中学校) (	市・郡)
地域の教室		
1 こどももっと	2 さぼると	3 学習支援サンプレイス
4 ハロハロ SQUARE		
5 サタデークラス	6 きらきら	7 Minami こども教室
8 こどもひろば		
9 にほんごサポートひまわり会	10 プロジェクト・コンストルイル	11 守口にほんご教室
12 たぶんか進学塾	13 その他 (教室名や塾名	)

問2 あなたがはじめて日本に来たとき、どのくらい日本語が使えましたか。(1)~(4)のそれぞれについて、

あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	よく使えた	だいたい使えた	あまり使えなかった	ぜんぜん使えなかった
(1) 話すこと	1	2	3	4
(2) 聞くこと	1	2	3	4
(3) 読むこと	1	2	3	4
(4) 書くこと	1	2	3	4

問3 高校進学に向けてどのようなサポートを受けましたか。

※文中の「センター校日本語教室」とは、大阪市帰国した子どもの教育センター校日本語教室の事です。

学校名→豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校、木川・長池・西九条・瓜破東小学校 (~2017年度までの設置校)

※文中の国際交流センター等とは、日本語や教科学習の支援教室の事です。

地域の教室		
1 こどももっと	2 さぼると	3 学習支援サンプレイス
4 ハロハロ SQUARE		
5 サタデークラス	6 きらきら	7 Minami こども教室
8 こどもひろば		
9 にほんごサポートひまわり会	10 プロジェクト・コンストルイル	11 守口にほんご教室
12 たぶんか進学塾	13 その他 (教室名や塾名	)

(1) 高校の種類や特色の説明を受けましたか。 1 はい 2 いいえ

はいの場合 どの高校の種類や特色の説明を受けましたか。(いくつ○を書いてもいいです)

1 ※センター校日本語教室(豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校)	2 在籍中学校
3 ※地域の教室(国際交流センターなど)	4 塾・家庭教師
5 日本語学校	6 家族
7 先輩・友だち	8 オープンスクール
9 その他 (	)

(2) 次の進路の情報をもらいましたか。(いくつ〇を書いてもいいです)

- 1 進路ガイダンスの案内や申込み      2 入試日程や科目      3 願書の書き方

(3) どこで(2)の進路の情報をもらいましたか。(いくつ〇を書いてもいいです)

- 1 ※センター校日本語教室(豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校)      2 卒業した中学校  
3 ※地域の教室(国際交流センターなど)      4 塾・家庭教師      5 日本語学校      6 家族  
7 その他 ( )

(4) 次の進路の情報のサポートを受けましたか。(いくつ〇を書いてもいいです)

- 1 受験校への交通経路      2 作文・自己申告書の書き方      3 学費や奨学金

(5) どこで(4)の進路の情報のサポートを受けましたか。(いくつ〇を書いてもいいです)

- 1 ※センター校日本語教室(豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校)      2 卒業した中学校  
3 ※地域の教室(国際交流センターなど)      4 塾・家庭教師      5 日本語学校      6 家族  
7 その他 ( )

(6) 高校進学に向けて、その他にどんなサポートを受けましたか

( )

問4 高校進学に向けての情報提供及びサポートはどのくらい役に立ちましたか。

※文中の「センター校日本語教室」とは、大阪市帰国した子どもの教育センター校日本語教室のことです。

学校名→豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校,木川・長池・西九条・瓜破東小学校 (~2017年度までの設置校)

※文中の国際交流センター等とは、日本語や教科学習の地域の支援教室のことです。

地域の教室

- 1 こどももっと      2 さぼると      3 学習支援サンプレイス      4 ハロハロ SQUARE  
5 サタデークラス      6 きらきら      7 Minami こども教室      8 こどもひろば  
9 にほんごサポートひまわり会      10 プロジェクト・コンストルイル      11 守口にほんご教室  
12 たぶんか進学塾      13 その他(教室名や塾名)

(1) ※センター校日本語教室に行きましたか。      1 はい      2 いいえ

(☑はいの場合、※①センター校日本語教室の高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った      2 まあまあ役に立った      3 あまり役に立たなかった      4 役に立たなかった  
5 わからない

(2) 日本の中学校に通いましたか。      1 はい      2 いいえ

(☑はいの場合卒業した中学校の高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った      2 まあまあ役に立った      3 あまり役に立たなかった      4 役に立たなかった  
5 わからない

(3) ※地域の教室(国際交流センターなど)に行きましたか。 1 はい 2 いいえ

☑はい、の場合、※地域の教室の高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った 2 まあまあ役に立った 3 あまり役に立たなかった 4 役に立たなかった  
5 わからない

(4) 塾・家庭教師に教えてもらいましたか。 1 はい 2 いいえ

☑はい、の場合塾・家庭教師の高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った 2 まあまあ役に立った 3 あまり役に立たなかった 4 役に立たなかった  
5 わからない

(5) 日本語学校に行きましたか。 1 はい 2 いいえ

☑はい、の場合日本語学校の高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った 2 まあまあ役に立った 3 あまり役に立たなかった 4 役に立たなかった  
5 わからない

(6) 家族のサポートがありましたか。 1 はい 2 いいえ

☑はい、の場合、家族の高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った 2 まあまあ役に立った 3 あまり役に立たなかった 4 役に立たなかった  
5 わからない

(7) 先輩・友だちのサポートがありましたか。 1 はい 2 いいえ

☑はい、の場合、先輩・友だちの高校進学へのサポートは役に立ちましたか。

- 1 とても役に立った 2 まあまあ役に立った 3 あまり役に立たなかった 4 役に立たなかった  
5 わからない

問5 日本語学習についてどのようなサポートを受けましたか。(1)~(7)についてあてはまる番号に○を書いてください。(いくつ○を書いてもいいです)

※文中の「センター校日本語教室」とは、大阪市帰国した子どもの教育センター校日本語教室のことで、

学校名→豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校、木川・長池・西九条・瓜破東小学校(～2017年度までの設置校)

※文中の国際交流センター等とは、日本語や教科学習の地域の支援教室のことで、

地域の教室

- 1 こどももっと 2 さぼると 3 学習支援サンプレイス 4 ハロハロ SQUARE  
5 サタデークラス 6 きらきら 7 Minami こども教室 8 こどもひろば  
9 にほんごサポートひまわり会 10 プロジェクト・コンストルイル 11 守口にほんご教室  
12 たぶんか進学塾 13 その他(教室名や塾名)

(1) ※センター校日本語教室で学習した人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートでしたか。

- 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) 2 言葉 3 文章の意味を理解する 4 リスニング  
5 作文 6 漢字 7 その他



(2) 在籍した中学校で学習した人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートでしたか。

- |                     |      |              |         |
|---------------------|------|--------------|---------|
| 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) | 2 言葉 | 3 文章の意味を理解する | 4 リスニング |
| 5 作文                | 6 漢字 | 7 その他        |         |

(3) ※地域の教室で学習した人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートでしたか。

- |                     |      |              |         |
|---------------------|------|--------------|---------|
| 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) | 2 言葉 | 3 文章の意味を理解する | 4 リスニング |
| 5 作文                | 6 漢字 | 7 その他        |         |

(4) 家庭教師に教えてもらった人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートでしたか。

- |                     |      |              |         |
|---------------------|------|--------------|---------|
| 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) | 2 言葉 | 3 文章の意味を理解する | 4 リスニング |
| 5 作文                | 6 漢字 | 7 その他        |         |

(5) 日本語学校で学習した人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートですか。

- |                     |      |              |         |
|---------------------|------|--------------|---------|
| 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) | 2 言葉 | 3 文章の意味を理解する | 4 リスニング |
| 5 作文                | 6 漢字 | 7 その他        |         |

(6) 家族に教えてもらった人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートでしたか。

- |                     |      |              |         |
|---------------------|------|--------------|---------|
| 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) | 2 言葉 | 3 文章の意味を理解する | 4 リスニング |
| 5 作文                | 6 漢字 | 7 その他        |         |

(7) その他で学習した人に聞きます。日本語学習についてどのようなサポートでしたか。

- |                     |      |              |         |
|---------------------|------|--------------|---------|
| 1 文法(「に」や「で」のちがいなど) | 2 言葉 | 3 文章の意味を理解する | 4 リスニング |
| 5 作文                | 6 漢字 | 7 その他        |         |

問6 教科学習でどのようなサポートを受けましたか。(1)~(7)についてあてはまる番号に○を書いてください。(いくつ○を書いてもいいです)

※文中の「センター校日本語教室」とは、大阪市帰国した子どもの教育センター校日本語教室のことです。

学校名→豊崎・阿倍野・市岡・瓜破中学校、木川・長池・西九条・瓜破東小学校 (~2017年度までの設置校)

※文中の国際交流センター等とは、日本語や教科学習の地域の支援教室のことです。

- |                 |                   |                |               |
|-----------------|-------------------|----------------|---------------|
| 地域の教室           |                   |                |               |
| 1 こどももっと        | 2 さぼると            | 3 学習支援サンプレイス   | 4 ハロハロ SQUARE |
| 5 サタデークラス       | 6 きらきら            | 7 Minami こども教室 | 8 こどもひろば      |
| 9 にほんごサポートひまわり会 | 10 プロジェクト・コンストルイル | 11 守口にほんご教室    |               |
| 12 たぶんか進学塾      | 13 その他(教室名や塾名)    |                |               |

(1) ※センター校日本語教室で学習した人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- |            |                  |           |
|------------|------------------|-----------|
| 1 教科書にルビうち | 2 やさしい日本語で学習用語説明 | 3 学習用語の対訳 |
| 4 その他( )   |                  |           |

(2) 在籍した中学校で学習した人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- 1 教科書にルビうち 2 やさしい日本語で学習用語説明 3 学習用語の対訳  
4 その他 ( )

(3) ※地域の教室で学習した人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- 1 教科書にルビうち 2 やさしい日本語で学習用語説明 3 学習用語の対訳  
4 その他 ( )

(4) 塾・家庭教師に教えてもらった人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- 1 教科書にルビうち 2 やさしい日本語で学習用語説明 3 学習用語の対訳  
4 その他 ( )

(5) 日本語学校で学習した人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- 1 教科書にルビうち 2 やさしい日本語で学習用語説明 3 学習用語の対訳  
4 その他 ( )

(6) 家族に教えてもらった人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- 1 教科書にルビうち 2 やさしい日本語で学習用語説明 3 学習用語の対訳  
4 その他 ( )

(7) その他で学習した人に聞きます。どんな教科学習のサポートがありましたか。

- 1 教科書にルビうち 2 やさしい日本語で学習用語説明 3 学習用語の対訳  
4 その他 ( )

問7 日本の中学校で学習した人に質問します。

中学3年生の1・2・3学期の定期考査(中間考査・期末考査・学年末考査)について、あてはまる番号

に○を書いてください。

(1) 1学期中間考査・期末考査

- 1 自分のクラスで皆と同じ問題(ルビなし) 2 自分のクラスで皆と同じ問題(ルビあり)  
3 自分のクラスで別問題 4 別室で皆と同じ問題 5 別室で日本語学習 6 ※大阪市センター校  
で日本語学習 7 その他 ( )

(2) 2学期中間考査・期末考査

- 1 自分のクラスで皆と同じ問題(ルビなし) 2 自分のクラスで皆と同じ問題(ルビあり)  
3 自分のクラスで別問題 4 別室で皆と同じ問題 5 別室で日本語学習 6 ※大阪市センター校  
で日本語学習 7 その他 ( )

(3) 3学期学年末考査

- 1 自分のクラスで皆と同じ問題(ルビなし) 2 自分のクラスで皆と同じ問題(ルビあり)  
3 自分のクラスで別問題 4 別室で皆と同じ問題 5 別室で日本語学習 6 ※大阪市センター校  
で日本語学習 7 その他 ( )

<あなたについて>

問8 (1)~(5)について、右のあてはまる番号に○または数字を書いてください。

(1) 性別	1 男性	2 女性	3 その他
(2) 生まれたのは何年の何月ですか	西暦 ( ) 年 ( ) 月生まれ		
(3) 国籍	1 日本	2 日本以外(国名又は地域: )	3 無国籍
(4) 出身地	1 日本	2 日本以外(国名または地域: 都市名: )	
(5) 在留資格	1 家族滞在	2 永住者	3 定住者
	4 日本国籍のため不要	5 その他( )	6 わからない

問9 あなたのルーツについて (1)~(6) のそれぞれの国籍について、あてはまるものをひとつ選んで○を書いてください。2に○をつけた場合は、国の名前を ( ) の中に書いてください。

	日本	日本以外(国の名前)	わからない
(1) 父	1	2 ( )	3
(2) 母	1	2 ( )	3
(3) 父方の祖父	1	2 ( )	3
(4) 母方の祖父	1	2 ( )	3
(5) 父方の祖母	1	2 ( )	3
(6) 母方の祖母	1	2 ( )	3

問10 あなたの言葉について(1)~(4)のうち、あてはまる番号に○を書いてください。○はいくつ書いてもいいです。3に○を書いた場合は、言語の名前を ( ) の中に書いてください。

	母語( )	日本語	その他 ( )	わからない
(1) あなたが一番使いやすい言葉	1 ( )	2	3 ( )	4
(2) 家でよく使う言葉	1 ( )	2	3 ( )	4
(3) 家以外でよく使う言葉	1 ( )	2	3 ( )	4
(4) 兄弟姉妹で使う言葉	1 ( )	2	3 ( )	4
(5) いちばん最初に身に着けた言葉	1 ( )	2	3 ( )	4
(6) 自分で母語だと思える言葉	1 ( )	2	3 ( )	4

問11 次の(1)～(10)について、あてはまる項目に☐または数字やことばを書いてください。

(1) 何歳のときに来日しましたか： ☐一回目 ( ) 歳 ☐二回以上行き来している

(2) 来日前に住んでいたところ： 国名 ( ) 都市名 ( ) 市

(3) 来日する前に一緒に暮らしていた人 (チェックはいくつ書いてもいいです)  
 ☐母 ☐父 ☐祖母 ☐祖父 ☐兄弟・姉妹 ☐叔父 ☐叔母 ☐知人 ☐友達 ☐その他 ( )

(4) 来日の理由： ☐保護者の仕事の関係 ☐保護者の国際結婚のため ☐中国からの帰国・その他

(5) 来日時のお気持ち： ☐日本に来たかった ☐日本に来たくなかった ☐わからない

(6) 来日するとき、誰と一緒に来ましたか (チェックはいくつ書いてもいいです)  
 ☐母 ☐父 ☐祖母 ☐祖父 ☐兄弟・姉妹 ☐叔父 ☐叔母 ☐知人 ☐友達 ☐その他 ( )

(7) 来日前に母国で通っていた学校 (学年) (チェックはいくつ書いてもいいです)  
 ☐小学校 ( ) 年生 ☐中学校 ( ) 年生 ☐高校 ( ) 年生 ☐通っていない

(8) 日本の学校に編入・入学した時期： 西暦 ( ) 年 ( ) 月

(9) 日本の学校に編入・入学した学年  
 ☐小学校 ( ) 年生 ☐中学校 ( ) 年生 ☐高校 ( ) 年生 ☐通っていない

(10) 来日前に日本語の勉強をしましたか ☐した (日本語の勉強時間： ( ) カ月) ☐しなかった

問12 次の(1)～(7)について、あてはまる項目に☐または数字やことばを書いてください。

(1) いま通っている学校は次のうちどれですか  
 ☐全日制 ☐定時制 ☐通信制 ☐わからない (高校名 )

(2) いま通っている学校は公立ですか、私立ですか ☐公立 ☐私立

(3) どのような入試でしたか  
 ☐一般入試 ☐推薦入試 ☐特別入試 (特別枠・帰国枠) ☐編入 ☐その他 ( )

(4) 高校への進学を勧めてくれた人 (チェックはいくつ書いてもいいです)  
 ☐保護者 ☐学校の先生 ☐友達 ☐塾や家庭教師の先生 ☐学校以外の学習支援教室  
 ☐同じ背景をもつ先輩 ☐親戚 ☐その他 ( )

(5) いまアルバイトをしていますか ☐はい (週 回ぐらい) ☐いいえ

(6) あなたは、いつまで勉強したいと思いますか。  
 ☐高校まで ☐専門学校・短大まで ☐大学まで ☐大学院まで ☐わからない

(7) 将来生活したいのはどこですか。  
 ☐日本 ☐日本以外 (どこの国ですか ) ☐わからない

<現在のあなたについて>

問13 あなたは今、どのくらい日本語が使えますか。(1)～(4)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ☐を書いてください。

	よく使える	だいたい使える	あまり使えない	ぜんぜん使えない	わからない
(1) 話すこと	1	2	3	4	5
(2) 聞くこと	1	2	3	4	5
(3) 読むこと	1	2	3	4	5
(4) 書くこと	1	2	3	4	5

問14 あなたは今、どのくらい母語が使えますか。(1)~(4)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	よく使える	だいたい使える	あまり使えない	ぜんぜん使えない	わからない
(1) 話すこと	1	2	3	4	5
(2) 聞くこと	1	2	3	4	5
(3) 読むこと	1	2	3	4	5
(4) 書くこと	1	2	3	4	5

問15 あなたは今、学校で授業はどのくらいわかりますか。(1)~(8)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	よくわかる	だいたいわかる	半分くらいわかる	わからないことが多い	ほとんどわからない
(1) 国語	1	2	3	4	5
(2) 日本語	1	2	3	4	5
(3) 数学	1	2	3	4	5
(4) 社会	1	2	3	4	5
(5) 理科	1	2	3	4	5
(6) 英語	1	2	3	4	5
(7) 家庭科	1	2	3	4	5
(8) 保健	1	2	3	4	5

問16 あなたの家には次の物がありますか。(1)~(4)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	はい	いいえ
(1) 勉強できる場所	1	2
(2) 辞書	1	2
(3) スマートフォン・タブレット	1	2
(4) 本	1	2

問17 現在、次のことは、あなたにどのくらいあてはまりますか。(1)~(4)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	よくあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
(1) 保護者は私が学校でしている活動に関心がある	1	2	3	4
(2) 保護者は私が勉強で努力していることや達成しようとしていることを応援してくれる	1	2	3	4
(3) 保護者は学校で困難な状況に直面したときに助けてくれる	1	2	3	4
(4) 保護者は日本語でわからないことがあったら教えてくれる	1	2	3	4

問18 あなたの今の学校や学校での生活について、どのように思いますか。(1)~(8)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	よく あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	あてはまらない
(1) 学校での学習は、あなたにとって大切だ	1	2	3	4
(2) 自分の学校が好きだ	1	2	3	4
(3) 同じ母国の友達とはよく話す	1	2	3	4
(4) 日本人の友達ともよく話す	1	2	3	4
(5) 日本人の友達は多いと思う	1	2	3	4
(6) 同じ母国の友達は多いと思う	1	2	3	4
(7) 母国の文化(言葉、民族舞踊、料理など)を体験できる	1	2	3	4
(8) 母国の文化に触れて嬉しいと思う	1	2	3	4

問19 あなたの性格や将来についてどのように思いますか。(1)~(5)のそれぞれについて、あてはまる番号に一つ○を書いてください。

	よく あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	あてはまらない
(1) 自分の性格が好きだ	1	2	3	4
(2) 自分の性格でいやだと思うことが多い	1	2	3	4
(3) 将来の目標とする仕事はある	1	2	3	4
(4) 将来の目標とする人はいる	1	2	3	4
(5) 自分には自信のある能力がある	1	2	3	4

### ＜保護者について＞

問20 次の(1)~(5)について、あてはまる項目に☑または○を書いてください。

(1) 保護者の学歴 (チェックはいくつ書いてもいいです)

父 :  高校卒  大学卒  その他 ( )  わからない

母 :  高校卒  大学卒  その他 ( )  わからない

父母以外 :  高校卒  大学卒  その他 ( )  わからない

(2) 保護者の日本語について

父について

	よく使える	だいたい使える	あまり使えない	ぜんぜん使えない
(1) 話すこと	1	2	3	4
(2) 聞くこと	1	2	3	4
(3) 読むこと	1	2	3	4
(4) 書くこと	1	2	3	4

母について

	よく使える	だいたい使える	あまり使えない	ぜんぜん使えない
(1) 話すこと	1	2	3	4
(2) 聞くこと	1	2	3	4
(3) 読むこと	1	2	3	4
(4) 書くこと	1	2	3	4

保護者(父母以外)について

	よく使える	だいたい使える	あまり使えない	ぜんぜん使えない
(1) 話すこと	1	2	3	4
(2) 聞くこと	1	2	3	4
(3) 読むこと	1	2	3	4
(4) 書くこと	1	2	3	4

(3) お父さんは現在仕事をしていますか : はい いいえ

(4) お母さんは現在仕事をしていますか : はい いいえ わからない

(5) 父母以外の保護者は現在仕事をしていますか : はい いいえ わからない

<あなたの考えについて>

あなたの考えを文章で書いてください

問2 1 あなたは30歳くらいになったら、どんな職業についていると思いますか。

( )

問2 2 高校に入るまでに大変だったことはどんなことですか。

( )

問2 3 後輩に伝えたいことはどんなことですか

( )

問2 4 外国につながる子どもが元気になるために何があったらいいと思いますか。

( )

ご協力ありがとうございました

『「日本語指導の必要な生徒をはじめ  
外国にルーツのある子どもの進路を支援するために」  
~高校入試における(特別枠)(配慮事項)等の説明会  
大阪府外教・大阪市外教・府立外教共催』より引用

■配慮事項

小学校第1学年以上の学年に編入学➡×入学

①学力検査時間の延長(検査時間の約1.3倍)

↓認められれば②~④をそれぞれ申請できる

②辞書持ち込み

\*辞書は出願時~入試直前の

平日の12時まで

1

③学力検査問題へのルビ打ち

・国語を除くことができる

④キーワードの外国語併記

・国語の作文及び小論文

⑤小論文における外国語の使用

・外国において継続して2年以上在留し、  
帰国後2年以内の者

⑥自己申告書の代筆

・外国において継続して2年以上在留し、  
帰国後2年以内の者

2

■海外から帰国した生徒の入学者選抜

・外国において継続して2年以上在留し、  
帰国後2年以内の者

=中1の3月以降に編入

・募集人数の10%、3%

・数学、英語、面接(日本語)、自己申告書

・英和辞典以外の和訳辞書1冊の持ち込み可

★調査書は不要

\*この入試でも配慮事項が申請できる

3

■日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒  
入学者選抜

・小学校第4学年以上の学年に編入した者

(小学校第3学年に編入学した者で、特別  
の事情があると認められた者)

・数学、英語、作文

・作文は日本語以外の使用可

4

■配慮事項

・約1.3倍の時間延長(別室受験)

・ルビをつけた学力検査問題

・文の題意の理解を支援するための  
キーワードの外国語併記

・英語以外の外国語の辞書の持ち込み  
が2冊まで可

★調査書は不要

5

英語の外部試験

・英語の外部検定の成績で、英語の学力検査の点数が、保障されます

TOEFL iBT	IELTS	英検	読み替え率
60~120点	6.0~9.0	準1級	100%
50~59点	5.5		90%
40~49点	5.0	2級	80%

・当日の学力検査の点数が上の時は、  
学力検査の点数になります

6



# 外国につながる当事者に聞いた高校進学への思い

## 「外国につながる子どもを元気にするための実態調査」報告会

### プログラム

挨拶 吉田信介 関西大学外国語教育学会会長

挨拶 濱名猛志 NPO 法人おおさかこども多文化センター理事長

第一部 13:35～調査報告 「外国につながる子どもを元気にするための実態調査」報告

大阪大学「外国にルーツをもつ子どもたちの生活と就労研究会」院生メンバー

山本晃輔 数実浩佑 伊藤莉央

質疑応答

第二部 14:50～当事者と支援者によるパネルディスカッション

当事者：劉文恵、 Bisuwas Chhetri

支援者：矢嶋ルツ 大阪市立中学校帰国した子どもの教育センター校教員

コメンテーター：真嶋潤子 大阪大学教授

コーディネーター：坪内好子 NPO 法人おおさかこども多文化センター理事

調査結果を受けての提言

16:00～米谷修 大阪府立学校在日外国人教育研究会運営委員長

共催：  NPO 法人おおさかこども多文化センター

大阪大学 外国にルーツを持つ子どもたちの生活と就労研究会

会場共催：関西大学外国語教育学会

協力：子どもの夢応援ネットワーク

本調査及び報告会は平成30年度日本万国博覧会記念基金助成事業による助成を受けています





外国出身の当事者の意見を聞き取りに訪れる参加者。いずれも大阪府立の関西大楠田キャンパス

# 学びの実態調べ支援の輪



NPO法人おきさとも文化センター(大阪西区、オコタツク)などが外国出身の高校生らを対象に、これまでと異なる支援を受けたかなど、学校現場における学びの実態を調査した。入国管理法の改正で外国人の受け入れ拡大は今月始まったばかり。報告会が先月、本キャンパスで、マイノリティー(少数派)を支える支援者の熱気は包まれた。

【中尾卓司】

報告会のテーマは「外国に学ぶ当事者」に關した高校生への思い。オコタツクと大阪大学の研究員が昨年、日本万国博覧会記念事業の助成を受けて調査した。外国にルーツがある生徒の学

習環境の実情を明らかにして支援の糸をたづねる狙い。外国出身の生徒らが高校進学に向けて、どんなサポートを求めているかなどをアンケートと聞き取りの形で調べた。アンケートの対象は、大阪府内で帰国生徒・外国人生徒向けの特別支援を実施している特別校のある高校で学ぶ外国出身の生徒ら13人、聞き取りの対象は、特別校の生徒10人。

特別校は、いずれも大阪府立の東淀川、榊井、門真なみはや、八尾北、成美、長吉、布施北の7校だ。調査は、このうち5校の協力を得た。

「母語による選抜、母語による授業は生徒の自尊心を向上させる」一歩しき学校に通う外国生徒の存在は、日本生徒にもいい影響を及ぼす」といった報告が続いた。

全体的には、前向きな評価が目立った。調査の対象は特別校の生徒であり、日本語を習得できる比較的恵まれた学習環境にいるから。それ



報告会には予定を上回る約80人が集まり、関心の高さがうかがえた

木  
ちよい旅

## 外国ルーツの高校生と学校現場 大阪で報告会

日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒向けの高校入試 大阪府立の東淀川、榊井、門真なみはや、八尾北、成美、長吉、布施北で実施され、試験時間の延長などが配慮されている。7校の過去3年の実績は2017年春は志願者数99人のうち合格者81人▽昨年春は、志願者113人に合格者85人▽今春は、志願者101人に合格者87人だった。

でも、大学進学や就職には高い壁があるといった指摘もあった。

そこには、特別校に入学できないあるいは進学しても経済的な事柄で卒業できないなどの問題に直面している生徒も少なくないという。幅広い生徒の実情を調べるためには、調査の対象を普通科や定時制の高校などにも広げ、多言語によるアンケート調査の必要性が強調されていた。

報告会では、当事者が自分の体験を語る場もあった。スロバキア人のビスマスさんは日本にきた当初は、授業についていけなかった。慣れるまでは質問しづらかったが、仲のいい日本人の友人に助けられたと語った。

倉からは「外国にルーツのある言語を受け入れて支えることで真摯な日本社会を築こう」といった旨が相次いだ。調査を企画したオコタツク理事の坪内好まさんは「外国から来て日本社会で生き生きと対峙する支援が広がるきっかけとなることを願います」と語っていた。

<執筆担当>

NPO 法人おおさかこども多文化センター

濱名猛志  
橋本義範  
村上自子  
坪内好子

大阪大学外国にルーツを持つ子どもたちの生活と就労研究会

山本晃輔  
数実浩佑  
林貴哉  
伊藤莉央  
王一瓊  
櫻木晴日

こども日本語教室こどもひろば

大阪市立阿倍野中学校日本語指導が必要な子どもの教育センター校

大阪市外国人教育研究協議会

箕面市立多文化交流センター

大阪府立学校在日外国人教育研究会

鵜飼聖子  
矢嶋ルツ  
岩本典子  
岩城あすか  
米谷修

外国につながる子どもを元気にするための実態調査報告書

発行日 2019年3月

発行 NPO 法人おおさかこども多文化センター

〒550-0005 大阪府大阪市西区西本町 1-7-7 CE 西本町ビル 8F

TEL&fax : 06-6586-9477

Email : osakakodomo@gmail.com

URL : <http://okotac.org>

協力団体 大阪大学 外国にルーツを持つ子どもたちの生活と就労研究会

関西大学 外国語教育学会

子どもの夢応援ネットワーク

この報告書は平成30年度日本万国博覧会記念基金事業助成金を受けて発行されました。

