

【人文学】
研究ノート

長崎県における外国につながる子どもの教育支援

—2つの市の教育支援の比較を通して—

桑戸 孝子*¹・銭坪 玲子*²

Educational Support for Children with Foreign Backgrounds in Nagasaki

Prefecture : A Comparative Study of Two Cases in Two Cities

KUWATO Takako and ZENITSUBO Sachiko

Keywords : children with foreign backgrounds, students in need of Japanese language instruction, regions with a scattered population of foreigners, Nagasaki Prefecture

キーワード : 外国につながる子ども, 日本語指導が必要な児童生徒, 外国人散在地域, 長崎県

1. 背景と目的

近年のグローバル化と政府の外国人人材受け入れ促進に伴い、外国につながる子どもの数が増加している。直近の調査¹⁾によると、2021年度(令和3年度)の日本語指導が必要な児童生徒(注¹)は外国籍と日本国籍を合わせて58,307人で、2018年度(平成30年度)の前回調査より、7,181人(14.0%)増加している。

国や自治体では様々な取り組みが行われているが、外国人集住地域、外国人散在地域(以下、散在地域)ともに、未だ多くの課題を抱えている。とりわけ、散在地域では、教育支援の対象となる外国につながる子どもの数が少なく行政の施策につながりにくいことから、日本語指導などの支援体制構築に遅れが生じていることが指摘

されている²⁾。また、外国につながる子どもの問題が表面化しにくく、支援者も散在するため支援者の連携不足が生じ、問題が共有されにくいなどという現状もある。

本研究の対象である長崎県も例外ではなく、散在地域特有の課題や支援体制整備の遅れが見られる。長崎県をフィールドとする研究や実践も少なく、これまで長崎県全体の支援の現状について調査したものは管見の限り確認できなかった。

そこで、筆者らは長崎県全体の支援の現状を明らかにすることを目的として、2023年1月に公開された「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の市町村別データ¹⁾の分析を行った。この研究により、長崎県では長崎市と佐世保市の2市に日本語指導が必要な児童生徒が集中して在籍していること、市町村によって支援体制に差があることなどが明らかになった³⁾。

しかしながら、上記研究³⁾では、文部科学省により公開されたデータの分析および長崎市教育委員会への聞き

(注1) 日本語指導が必要な児童生徒とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び日常会話ができて、学年相当の学習言語能力が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」のことである⁴⁾。

*¹ 共通教育部門 准教授

*² 鎮西学院大学総合社会学部多文化コミュニケーション学科 教授

2023年4月1日受付

2023年5月10日受理

取り調査にとどまり、個別の支援事例については研究対象とすることができなかった。そのため、市町村によって差があることはわかったものの、実際の異なる市町村の教育支援においてどのような差があり、それぞれの支援の現場ではどのような課題があるのかについては検証できなかった。

そこで本研究では、長崎県内の 2 つの市の教育支援の事例を比較分析し、同一県内の 2 つの異なる市の支援において、どのような違いがあるのかを考察することとする。これにより浮かび上がる課題を示し、散在地域である長崎県のよりよい教育支援実現の一助としたい。

2. 長崎県の 2 つの市の教育支援の事例

本研究の対象である長崎県の日本語指導が必要な児童生徒数について述べる。文部科学省の調査¹⁾によると、2021 年度の長崎県における日本語指導が必要な児童生徒は、外国籍 38 人、日本国籍 26 人の計 64 人である。長崎県には 1 県 13 市 8 町の計 22 県市町の教育委員会があるが、このうち、日本語指導が必要な児童生徒が在籍するのは、1 県 8 市町である。また、日本語指導が必要な児童生徒のうち、81.1%が佐世保市と長崎市の学校に在籍しており、この 2 市に集中していることがわかる³⁾。

筆者らは、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する 8 市町のうち、2 市において教育支援を実施している。A 市は上述した日本語指導が必要な児童生徒が集中して在籍している市の一つで、B 市はその数が比較的少ない市である。

表 1 は、A 市および B 市の日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ体制について文部科学省の調査¹⁾ から、日本語指導の内容や体制整備を中心に抜粋してまとめたものである。

次項では、表 1 の内容にも触れながら、それぞれの市の教育支援の事例について述べる。

2.1 A 市の支援事例

2.1.1 A 市の受け入れ体制（文部科学省調査¹⁾ から）

上述したように、A 市は長崎県において日本語指導が必要な児童生徒が最も多い市の一つである。2021 年度には外国籍が 17 人、日本国籍が 7 人在籍している。

日本語指導が必要かどうかの判断基準として、日頃の

表 1. 2021 年度（令和 3 年度）長崎県の A 市と B 市における日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ体制（文部科学省の調査¹⁾ から抜粋して筆者作成）

日本語指導が必要な児童生徒数	A 市	B 市
外国籍	15 人	2 人
日本国籍	7 人	0 人
日本語指導が必要かどうかの判断基準の有無		
DLA 等の日本語力測定により判断	○	×
日頃の学校生活や学習の様子等から判断	○	○
来日してからの期間から判断	○	○
日本語指導の状況		
特別な配慮	11 人	2 人
特別な教育課程	9 人	2 人
正式に下学年に受け入れ	1 人	0 人
日本語指導の内容・実施の有無		
サバイバル日本語	○	×
日本語基礎	○	×
技能別日本語	○	×
日本語と教科の統合学習	○	×
教科の補習	○	○
教育委員会の体制整備の有無		
「拠点校」を設置し、域内の児童生徒が通級を行う	○	×
「拠点校」を設置し、担当教員が拠点校とそれ以外の学校へも巡回指導	○	×
日本語指導の支援者や母語支援員等が域内の学校を巡回して指導・支援を行う	×	×
学校に配置した日本語指導担当教員や日本語指導の支援者、母語支援員が指導・支援を行う	×	×
日本語指導担当教員が配置されていない学校で、ICT 等を活用した遠隔教育を実施	×	×
教育委員会等に日本語指導内容等の研究開発・提供、教員・支援員の配置・研修等についてのコーディネートを行うための組織を設置	×	×
その他	○ ボランティア (注 2)	○ ボランティア (注 2)

(注 2) A 市と B 市の教育委員会への聞き取り調査によると、「その他」とは「ボランティア」のことである。

様子や来日後の期間に加え、DLA^(注3)も実施されている。A市教育委員会への聞き取り調査によると、通級教室では指導員によって、他の学校では年度末に教育委員会学校教育課指導主事によって、DLAが実施されている³⁾。日本語指導の状況は、特別な配慮に加え、特別の教育課程、下学年での受け入れも実施され、サバイバル日本語、日本語基礎、技能別日本語、日本語と教科の統合学習、教科の補習が行われている。教育委員会の体制整備については、表1に示すように、「拠点校を設置し域内の児童生徒の通級」「拠点校を設置し担当教員が拠点校とそれ以外の学校への巡回指導」が行われている。これに加え、A市教育委員会によると、A市においては、「帰国・外国人児童生徒相談員」の派遣が行われている。児童生徒の母語に精通している人や同じ母語を持つ人などが相談員として登録され派遣される³⁾。相談員には、謝礼として、A市の予算から交通費込みの一定額が支払われることになっている。

このようにA市においては、日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ体制が一定程度整っていると見える。

2.1.2 A市における支援事例の内容

本稿で取り上げる事例は、A市のC小学校において2023年9月に開始された教育支援の事例である。拠点校ではない学校での「帰国・外国人児童生徒相談員」（以下、相談員）による支援事例である。

まず、筆者らが本支援に関わるようになった経緯について述べる。2023年9月に、外国籍の児童1名がC小学校に1年生として転入してきた。日本語が全くできない状態であったため、小学校側からA市の教育委員会に相談が持ちかけられた。その後、A市教育委員会から近隣の大学教員であり、過去に外国につながる子どもの調査などで面識のあった筆者に支援依頼の連絡が入った。数日後に、C小学校の教頭、担任教員、A市教育委員会学校教育課指導主事と筆者らの5名での面談が実施された。その結果、A市の「帰国・外国人児童生徒相談員派遣」・「学生ボランティア学校支援」の制度を利用して、筆者が在籍する大学の当該児童と同じ母語を持つ留学生を派遣することになった。幸い、支援を引き受ける学生

が見つかり、面談から2日後の9月中旬、当該児童への教育支援が開始された。

支援開始当初は、2人の留学生が支援を担当していたが、学業や春休みの一時帰国などの理由で支援を休止する者がいたため、その都度新たな支援者を募った。2023年9月より2024年3月現在までの約6か月間で、7人の留学生が支援に関わっている。これら7人の留学生は、「帰国・外国人児童生徒相談員派遣」または「学生ボランティア学校支援」に登録し、それらの予算から、交通費込みの一定程度の謝礼が支払われることになっている。

支援内容は、最初に行われた学校側との面談において決定された。1年生であること、日本語は文字も含め全くできない状態であることを考え、週に2回の入り込み授業と、週に2回の放課後支援を行うことになった。入り込み授業については、算数の授業への入り込みをすることになり、支援留学生は当該児童の横に座って通訳などの支援を行った。放課後支援では、ひらがなとカタカナ、サバイバル日本語、宿題などを指導することになった。支援後には、複数名の支援者が互いに支援内容を共有することを目的として、支援内容を記したエクセルファイルをメールで支援者全体に送ることにした。

大学の春休み期間である2月と3月は、帰国する留学生が多く、支援者の確保が困難となり支援回数が減少したが、2024年3月現在も入り込みおよび放課後の支援が継続されている。

2.1.3 A市における本支援の特長と課題

この6か月間外部支援者として関わる中で気づきとして、本支援の特長と課題について述べる。

第一の特長として、A市には教育委員会を主体とした支援体制が整備されており、外部支援者である筆者らもその支援体制の中で支援を実施することが可能であったことが挙げられる。前述したように、A市には「帰国・外国人児童生徒相談員派遣」という制度がある。学校側が申請することにより制度利用が可能となる。制度の運営や利用のための手続きは、教育委員会が中心となり学校と連携をとりながら進められることから、支援者側の負担はマイナンバーなどの情報提供をする以外はない。また、一定程度の謝礼も支払われることから、支援者はその中から交通費などを支払うことが可能となる。そのため、支援者に経済的な負担がかからない。これは、支

(注3) DLAとは「Dialogic Language Assessment」の略で、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントのことである。

援者を募集する際にも利点として働くと思われる。

第二に、後述するように本支援の支援内容は十分とは言えないものの、入り込み支援と放課後支援には一定程度の効果があったと感じている。最初の学校側との面談の際、学校側から、「当該児童がほとんど話さず、転入に伴う精神的な負担があるのではないかと、まずはそれを取り除く支援をお願いしたい」との話があった。そのため、最初の数週間の放課後支援では、当該児童の母語で雑談も含めた様々な話をすることに重きを置いた。この効果はすぐに表れ、それまであまり表情がなく話をしなかった児童に笑顔が見られるようになった。また、当該児童は、支援初日から留学生とは母語で活発に多くのことを話しており、明るく積極的な性格であることもわかった。このことは、すぐに担任や教頭にも伝えられ、その後、クラス内でもクラスメートと打ち解けられるようになっていった。また、入り込み支援と放課後支援を通して、文字や数字の習得が少しずつ進んだ。入り込み授業の際には、支援者の助けを借り、手を挙げて発表ができるようにもなった。このように、入り込み支援や放課後支援が当該児童がよりよい学校生活を送るための一助となったと言える。

しかしながら、よりよい支援のためには改善できる点もあるだろう。

第一に、外国につながる子どもの受け入れにあたって、「受入れの手引き」などを十分に活用し、受け入れ前の準備を充実させることが挙げられる。このように感じるに至った具体的な2つのできごとを紹介する。

まず、支援開始から2か月後のある祝日の日、当該児童が登校していたことが確認された。その日の清掃員が偶然見かけ、当該児童に休みであることを伝え帰宅させたとのことだ。当該児童も保護者も日本に来たばかりで、日本の祝日についての知識がなかったのが原因であった。学校側から筆者に連絡があり解決策を相談されたため、当該児童の保護者に、母語が同じ支援者から、日本の祝日についての情報を送って説明してもらうことにした。C 小学校では、教頭も担任も、当該児童の転入当初から温かく児童を見守り、きめ細やかな対応がなされている。担任教員は保護者へのお知らせのプリントを全て当該児童の母語に翻訳したり、当該児童が教室で困らないように日本語と母語を併記したカードを作成したりと、様々

な配慮が見られる。このようなきめ細やかな配慮があっても、外国につながる子どもの支援の経験が少なければ、日本の祝日情報を提供する必要があるということに考えが及ばないのは、当然であろう。

もう一つのできごとは、保護者との面談である。支援開始後、保護者にも支援の内容を共有することを目的として、通訳を介した保護者との面談実施を学校側に依頼した。すると、学校側もそれまでに通訳を介した面談を実施できておらず、それを強く要望していることもわかった。その後、教頭・担任・保護者（父親と母親）・通訳・筆者とで面談が行われ、当該児童の母国での様子や日本に来た経緯、現在の学校生活や支援の内容、今後のことについて、様々な情報交換がなされた。保護者・学校側・支援者側いずれにとっても、有益な時間であったと思われる。

これら2つのできごとから、受け入れ準備の重要性を再認識することができる。A市では、必要に応じて、文部科学省の「外国人児童受入れの手引き」⁹⁾が活用されているが、本事例のような拠点校以外の学校での受け入れにおいては、その活用が十分とは言えない現状があるのかもしれない。

第二の課題は、A市に子どもの日本語教育を専門とするコーディネータのような存在が整備されていないことである。前述したように、A市では教育委員会が主体となり支援が実施されており、学校教育を専門とする担当者が配置されている。そのA市教育委員会の担当者は、受け入れ学校との連絡や調整、教員・相談員の手配、DLA実施、研修コーディネートなど多岐にわたる業務を関係各所と連携を図りながら遂行している。拠点校における日本語通級指導員についても、英語などの言語に精通した学校教育経験者が配置され、教育委員会の担当者および相談員と連携をとりながら、きめ細やかな指導が実施されている。しかしながら、本事例のような拠点校以外の学校では、経験のある日本語通級指導員もおらず、相談員の裁量に任されることも少なくない。また、拠点校以外の学校では外国につながる子どもの受け入れ経験も少ないため、担当教員も自身の専門外である子どもの日本語教育についてはどのような指導が必要なのか、見極めるのは難しいと思われる。本事例では、近隣の大学の日本語教育が専門の教員が支援に関わり、コーディネ

一タとしての役割を多少担うことができたかもしれないが、全ての支援校において可能なわけではない。A市の全ての学校において、一律の支援を実現するためには、現行のような学校教育の専門知識を有する人材の配置はもちろんのこと、子どもの日本語教育を専門とするコーディネータ等の存在も必要であると思われる。

本支援の第三の課題は、当該児童の状況に合わせた指導計画が十分に練られ、実行されていないことである。本支援は当該児童転入後すぐに開始されたため、放課後支援ではかな学習・サバイバル日本語の習得に重きを置くこととするなど一定程度の指導計画が近隣の大学教員によって立てられたものの、その習得状況や在籍学級で様子を、担任教員と連携しながらその後の指導内容に反映させていくということはできなかった。よりよい支援実現のためには、担任教員と連携を図り、当該児童にとって何が必要かを見極め、長期的な視野に立った指導計画を作成していくことが必要であろう。

以上のように、本支援はA市の支援制度を活用し教育委員会が主体となり実施されているが、一方でその支援内容については未だ十分とは言えない現状が窺える。

2.2 B市の支援事例

2.2.1 B市の受け入れ体制（文部科学省調査¹⁾から）

B市は日本語指導が必要な児童生徒が在籍するが、その数が少ない市の一つである。A市とは異なり、DLA等によって日本語力が測定されているわけではなく、日頃の学校生活や学習の様子や来日してからの期間等から日本語指導が必要かどうかを受け入れ校が判断し、教育委員会に報告を行っている。

2021年度に日本語指導が必要だと思われる児童生徒は2人であった。日本語指導の状況は、特別な配慮や特別の教育課程の設置であり、日本語指導としては教科の補習が行われていた。教育委員会の体制は未整備であり、ボランティアによる支援が実施されているのみである。このボランティアによる支援というのは、筆者らが2021年から継続している支援活動のことを指していると思われる。

このようにB市においては、日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ体制はいまだ整備されているとは言えない状況である。

2.2.2 B市における支援事例の内容

ここで取り上げるのは、B市のD小学校において2021年2月に開始された支援の事例である。支援に至る経緯や具体的な内容については、銭坪・桑戸⁵⁾に記した通りであるが、ここでは簡単に紹介したい。なお、児童生徒のうち一人が中学へ進学した2023年4月からは、当該中学校においても支援を行っている。

D小学校に2人の児童が転入してきたのは、2020年12月のことである。受け入れ直後は、校長と教頭による週7単位時間の取り出し授業が行われた。指導内容はサバイバル日本語とかな学習であった。加えて、毎月、児童の保護者である母親・通訳者・児童の学級担任・教頭による面談会も実施された。

外部支援者である筆者らが支援にかかわり始めたのは、翌年の2月からである。これらの児童についての新聞記事が2021年1月に地元紙である長崎新聞に掲載されたのを見た筆者のうち一人が小学校に連絡を取ったのがきっかけであった。その後、筆者の一人が取り出し授業の一部を担当していたが、春休みに入り、県内の日本語教師数名とともに平日にほぼ毎日学習支援を行った。

新年度を迎え、外部支援者による支援は放課後の時間帯に変更となり、同年6月からは、近隣の大学生らによる放課後支援が開始された。いずれも大学で教職課程や日本語教師養成課程を受講している大学生たちであった。新型コロナウイルス感染拡大の影響で、web会議システムを用いた支援を実施することもあったが、ほとんどの支援は児童が在籍する学校の一室で行われた。学習内容は日本語基礎や多読用教材を用いた読解、文法等が中心であるが、教科学習の支援を行うこともあった。これらの学習支援は、児童生徒の一人がE中学校に進学した後も続けられ、現在は、D小学校とE中学校の二か所に分かれて、それぞれ放課後支援を行っている。

支援スケジュールの作成等のコーディネートは筆者らが行い、各支援者や各学校、保護者と連絡を取り合っている。支援の状況については、毎回、支援者がメールやクラウドツールを用いて報告し、支援者間や保護者、各学校で共有を図っている。

2.2.3 B市における本支援の特長と課題

B市における支援は、2021年2月から現在まで3年以上にわたって実施してきたが、その中で見えてきた特長と課題について述べる。

第一の特長は、行政としての支援が行き届かない児童生徒たちに週 1 回以上（夏休みなどは一週間に複数回）の学習支援を 3 年以上にわたり継続して行うことができたということである。放課後支援に限定した効果について検証することは難しいが、外部者によるサポートが皆無であった場合と比べれば、まず、かな学習や教科学習の支援などを継続したことで、学習の遅れが少しでも緩和できたのではないかと思われる。また、児童生徒本人たちの学習意欲の形成や精神的な安定等にも何らかのプラスの影響を与えることができたと言えるかもしれない。自分たちより少し年上の大学生たちが毎週のように支援に来てくれるということ自体が子どもたちにもたらす安心感のようなものがきっとあったに違いないと思う。実際、学校での悩みや将来の夢などを子どもたちが支援に来た学生たちに話すことがよくあった。先生には言えないことも、比較的年齢が近い大学生の支援者には相談しやすかったのかもしれない。

第二に、支援者である大学生にとっても様々な学びがあったことが挙げられる。派遣される学生たちはいずれも大学の日本語教師養成課程で学んでいる者たちである。将来、教壇に立つために大学で学んでいる学生たちが在学中に日本語学習が必要な児童生徒の学習支援に携わることによって、学ぶことができるものは少なくないと言えるだろう。例えば、授業内で学んだ教授法を実際に試してみたり、知識としてのみ知っている学習者と実際に中長期的にかかわったり、学内の授業だけでは修得が難しいものを学生たちは学ぶことができる。派遣された学生たちの多くが英語等の教職課程も同時に履修しているため、実際に小学校や中学校で支援活動する経験を積むことができること、学校の現場で増加しつつある日本語学習が必要な児童生徒に対する状況を肌で感じることができること等は、本人にとっても将来の学校現場にとってもメリットがあると思われる。この支援を通して、将来、教師・教員になるイメージができたとし、卒業後に教師・教員になることを決意した学生もいる。

第三に、筆者ら日本語教育を専門とする大学教員が本支援に関わることで、学校と保護者以外の第三者という立場が生成できたことにも意義があったように思う。それまでは、市や教育委員会等の支援がないなかで、学校側と保護者との二項関係であった状況に筆者らが参入す

ることで、児童生徒をめぐる支援の三項関係のようなものが成立したと考えられる。あるときには、管理職の教頭が使用教材についてこちらに相談してきたり、あるときには、子どもたちの学内外での様子を保護者がこちらに伝えてきたりした。筆者らの存在がそれぞれのエンパワメントに役立ち、児童生徒たちの支援体制をより重層的なものにすることができたと言えるのではないだろうか。

一方、本支援から見えてきた課題ももちろんある。

第一に、B 市としての体系的な支援体制がまだ構築されていないという点である。受け入れ校の管理職である校長や教頭、担任教諭らは市や教育委員会からの直接的な支援がないなか、手探りで支援を開始し、継続してきた。業務多忙のかたわら、校長や教頭が取り出し授業や入り込み授業を担当し、関係者による面談会を実施するなどしてきた。しばらく後に近隣大学の教員や学生たちによる支援も開始されたが、これは偶然の出会いといってもよいもので、十分な支援が行き届いているとは言えない状況であった。

第二に、現在の外部者による支援はボランティアによるものであり、謝礼や交通費等の支給は原則として存在しないという点である。派遣学生たちには、大学教員が個人的に調達した資金等から交通費のみが支給されているが、このような状況では継続した支援は望めないだろう。

最後に、長期的な方針に基づく効果的な支援が十分に行われているとは言えないという点である。これまで述べてきたように、受け入れ校の教員や外部支援者による学習支援は行われてきたが、当該児童生徒を取り巻く関係者を統括し、コーディネートする組織がないため、それぞれの現場で、専門家以外の人物による支援が繰り返されているのが現状である。子どもたちの成長を長期的に見守り、将来の目標に向かって、計画的な支援が行われているとは必ずしも言えない状況が続いている。

これらの課題は、いずれも市や教育委員会による支援体制がまだ整っていないということに起因するものだと思われる。現場の教職員や支援者たちは、思いつく限りの支援を行っている状況ではあるが、個々の努力では補えないものがあるのではないだろうか。

3. 2市における支援事例の比較

本節ではA市とB市の2つの支援事例を比較することにより、長崎県の外国につながる子どもの教育支援についての課題を探りたい。

まず、これら2つの支援事例の最も大きな相違点は、教育委員会を中心とした支援体制が整っているかどうかである。前述したように、A市では「拠点校」および「帰国・外国人児童生徒相談員派遣」の制度が整備されており、相談員として登録した支援者には謝礼が支払われる。本事例においても、教育委員会が中心となって支援が実施され謝礼が支払われている。このような支援制度のノウハウは教育委員会に蓄積されていることから、行政側の担当者あるいは支援者が変わったとしても同様の支援が可能であろう。実際、A市では教育委員会が中心となり大学教員と連携した同様の支援がいくつかの学校において行われている。一方、B市では「特別の教育課程」は実施されているものの、教育委員会における体制整備については、ボランティア支援以外は未整備である。先に述べたように、このボランティアとは筆者らが自発的に学生派遣等を行っているものを指しており、本事例の支援者も全てがボランティアとして関わっている。大学教員・学校・保護者という3者の関係は一定程度築けてはいるが、本支援では教育委員会との連携はとれていない。そのため、B市では、学校、支援者などのそれぞれの立場では支援に関わる経験を重ねてはいるが、市としてその知識やノウハウを蓄積することは困難であろう。また、予算の対象となっておらず、無償支援であることから、持続可能な支援体制構築は極めて難しいと思われる。

一方、両市の事例には共通点もある。まず、A市とB市の本支援では、いずれも近隣の大学の学生を支援者として派遣している。前者では母語が同じ留学生を、後者では教職課程や日本語教師養成課程を受講している大学生を派遣し、児童生徒の学びを支えている。笹森・吉田⁶⁾は、外国人散在地域の教職課程を持つ大学が担う役割を考察し、「大学が学校教育における日本語教育に対応し、多文化・日本語教育の拠点としての機能の役割を果たすことが求められている」と述べているが、本事例は教職課程の有無に関わらず、近隣の大学が同様の役割を

担い、外国につながる子どもの教育支援に携わることに、地域に貢献できる可能性を示している。本支援事例における大学が担う役割は、笹森・吉田⁶⁾が主張するような「多文化・日本語教育の拠点機能」という大きなものではないが、当該児童生徒の教育支援に貢献できたという点では評価できるであろう。

しかしながら、A市およびB市の支援事例はいずれも長期的かつ体系的な支援体制整備という点では、まだ課題が多い。両市では子どもの日本語教育を専門とするコーディネータの存在はなく、当該児童の状況に応じた個別の指導計画が十分には立てられていないケースも見られる。本事例では外部支援者である大学教員がその役割を多少担ってはいるが、担任教員と連携をとり在籍学級での学習状況を把握した上で計画を立てているわけではないため、効果的な学習計画は作成できていないのが現状である。

4. まとめと今後の課題

本稿では、長崎県の2つの市の2つの教育支援の事例を比較し、課題について考察した。これらの課題を踏まえ、散在地域である長崎県の外国につながる子どものよりよい教育支援の実現に向けて次のことを提案したい。

第一に、長崎県の各教育委員会が主体となる支援体制を構築することが必要である⁷⁾。先行研究でも指摘されるように、散在地域では外部支援者や在籍学校の教員などの「ひと」に依存した支援が顕著であり、その経験や知識が蓄積されにくい²⁾。この問題を改善するためには、教育委員会を主体とした支援体制を整備し、経験や知識・ノウハウを蓄積し、一過性ではない持続可能な支援体制を作り上げる必要がある。また、支援に係る経費を予算化し、支援の有償化を実現すべきである。有償化は支援に必要な人材確保を可能とするだけでなく、地域の多文化共生に寄与すると考える⁸⁾。

第二に、外国につながる子どもの受け入れを円滑に進め、学校現場の支援体制構築をサポートすることを目的として、「外国につながる子どもの受け入れに関する手引き」を作成することが挙げられる。既に文部科学省⁴⁾や散在地域においても多くの自治体^{9) 10)}が個別の状況に合わせた手引きを作成している。これらの知見を基に、

長崎県の状況に即した手引きを作成することは可能であると考えられる。これにより、受入れの流れをはじめ、管理職・担任教員・日本語指導者などのそれぞれの役割や心構え、保護者に提供する必要な情報などを知ることができる。受け入れ手引きの作成時には一定程度の労力が必要であるが、一度作成すれば、その後は行政・学校・支援者・保護者のいずれにとっても、受け入れの際の負担感を軽減できるであろう。

第三に、同一県内での支援の地域格差をなくし、個別の状況に応じた指導計画を立て効果的な教育支援を行うためには、学校教育の専門家に加え、子どもの日本語教育を専門とするコーディネータの設置が必要である。本支援では、大学教員がその役割の一端を担ったが、正式に組織化された立場ではないため、学校や教育委員会と十分に連携をとり指導計画を作成することはできていない。同様の指摘は、散在地域の「入り込み」指導の一事例について考察した安田・中原¹¹⁾においても見られ、具体的な指導計画に基づいて支援内容が決められていないと述べられている。当該児童の個別の指導計画は、教頭などの管理職・担任教員・日本語指導者などが連携して立てていく必要がある¹¹⁾が、散在地域では日本語指導者や外部支援者がいない地域も多く、個別の指導計画を作成するための十分な知識がないケースもあるであろう。このような格差を解消し個別の状況に応じた指導計画を作成するために、「地域の支援・指導を見渡し必要な措置を講じることのできるコーディネータ」¹²⁾を設置することが必要である。

第四に、正式な組織の一員として、長崎県の大学が外国につながる子どもの教育支援を支える役割を担うことが挙げられる。これにより、教育委員会や学校、保護者などと密に連携を図ることが可能となる。また、大学にとってもメリットは大きい。支援を通して大学生の学びや成長を促すことができるだけでなく、地域貢献という役割も果たすことができる。

第五に、上記 4 つの提案を実現するために、外国につながる子どもの教育支援を支える組織として、県教育委員会・国際交流協会・県国際課・大学・市民団体などの関連機関が連携した全県的な「協議会」を設置することが求められる²⁾。全県的な組織構築をすることで、知識やノウハウの共有、地域資源の提供が可能となり、支援

の地域格差改善へとつながり、長崎県全体の外国につながる子どものよりよい支援を実現することができるのではないだろうか。

参考文献

- 1) 文部科学省 (2022) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和 3 年度)」
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400305&tstat=000001016761&cycle=0&tclass1=000001171786&metadata=1&data=1> 最終閲覧日 2024 年 3 月 20 日
- 2) 土屋千尋・内海由美子・中川裕治・関裕子 (2014) 「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働：山形・福島を事例として」『帝京大学教育学部紀要』(2),147-155
- 3) 桑戸孝子・銭坪玲子・宮崎聡子 (2023) 「長崎県における日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等の現状と課題—2021 年度(令和 3 年度)の文部科学省の調査を中心に—」『長崎総合科学大学紀要』63(1),43-53.
- 4) 文部科学省 (2019) 「外国人児童生徒受入れの手引き改訂版」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm 最終閲覧日 2024 年 3 月 20 日
- 5) 銭坪玲子・桑戸孝子 (2021) 「外国につながる子どもたちの学習支援：外国人散在地域における事例研究」『鎮西学院大学現代社会学部紀要』20(1),99-105.
- 6) 笹森圭子・吉田美穂 (2020) 「学校教育における日本語教育の充実に向けて—弘前大学における新たな日本語教育科目開講と教育学部多文化リソースルーム設置の試み—」『弘前大学教育学部紀要』124,135-144.
- 7) 市瀬智紀 (2022) 「外国人児童生徒の散在地域における支援ネットワークの達成状況に関する一考察」『宮城教育大学紀要』56,253-261.
- 8) 吉田美穂 (2019) 「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援—青森県における受け入れの一事例の分析—」『弘前大学教育学部紀要』122,167-177.
- 9) 三重県教育委員会「外国人児童生徒受入ガイドブッ

ク」

<https://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/61246025582.htm> 最終閲覧日 2024 年 3 月 20 日

- 10) 徳島県教育委員会 学校教育課「外国にルーツを持つ子どもの受入れ手引」

<https://jci-tws.com/f-children/> 最終閲覧日 2024 年 3 月 20 日

- 11) 安田眞由美・中原郷子（2022）「散在地域の外国につながる児童生徒をめぐる日本語支援の課題」

『2022 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』285-290.

- 12) 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子（2015）「外国人散在地域における『特別の教育課程』による日本語指導」『福島大学地域創造』

26 (2), 49-61.