子どもの日本語教育研究会　研究企画委員会プロジェクトA
語り合う会 in 東京・金沢・山形・浜松

2026年9月13日（日）

外国人住民散在地域の高等学校に在籍する外国につながる生徒の支援体制の検討

―金沢市内の公立高等学校におけるアクションリ サーチからー

金沢大学大学院博士後期課程1年生
2024,2025年度日本語指導支援員, 2026年度学校生活支援員
芳川舞

研究背景

- 近年の高校に在籍する外国につながる生徒の増加

- 高等学校段階における支援拡充のおくれ

高等学校の段階で特別な配慮を受けている生徒の割合：76%、

「特別の教育課程」の指導を受けているの生徒の割合：5.5% (文部科学省,2024)

- 日本語が母語の生徒に比べたときの生徒の非正規就職率や中途退学率の高さ、大学や専門学校への進学率の低さ

- 2024年度からの「外国人生徒等に係る特別入学」実施に伴う、石川県内の支援員配置事業の開始

研究の目的

石川県金沢市内にある公立A高校において、研究者、支援員という実践者としての立場から、学校教員(クラス担任や教科担任)や他の支援員の連携を含めた支援体制拡充が可能になったのか、困難だった場合の障壁となる要因について分析する.

１）2024年4月～2025年12月までの支援の様子、連携の様子を日々記録し、本校で実現可能になった部分、また実現が難しい部分を可視化する.

２）支援員へのインタビューにより、本校で実施した支援の内容を振り返りつつ、自身だけでは見えていなかった視点を補完する.

→散在地域における教育・支援の拡充に必要なアプローチについて考察する.

石川県の状況　公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数（石川県）

	小学校	中学校	高校
日本語指導が必要な外国籍の児童生徒	128人 （うち特別支援学級6名）	52名 （うち特別支援学級1名）	10名
日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒	22名	7名	7名

文部科学省(2024)「令和５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結果結果の概要」より作成

石川県の状況　外国人生徒等に係る特別入学

対象：出願期間最終日時点で入国後３年未満の者

検査科目：面接及び作文

⑴外国人生徒等に係る特別入学志願者については,学力検査を行わない.

⑵高等学校長は,中学校長から提出された調査書,面接及び作文の結果を総合して,合格内定者を決定する.

石川県教育委員会(2024)「令和7年度 石川県公立高等学校入学者募集要綱」p.26-27より

石川県の状況　外国人生徒等支援員配置事業

言語支援が必要な生徒に対して,日本語指導及び学校生活支援を行うことを目的に,「外国人生徒等に係る特別入学」を利用して入学した生徒が在籍する県立高等学校において,次の支援員を任用する.

１）日本語指導支援員：授業内容を理解できる日本語能力を身に付けさせるため,日本語指導を行う.

２）学校生活支援員：通常の学校生活を支障なく送れるように,母語または英語での言語支援等を行う.

※支援現場ごとに、週あたりの勤務時間が定められている.

A高校の概要　支援対象の生徒

人数：各学年１～3名在籍

ルーツのある国(卒業生を含む)：フィリピン,中国,ミャンマー,台湾,アメリカなど

＊高校での学習に加え,地域の支援団体が実施する日本語教室や学習支援に通い,日本語学習や課題を進めることが多い.

Ex.）子どもスタディサポート（日本語まなびサポート北陸）, KIEFこども日本語ひろば（金沢国際交流財団）,白山国際交流サロン

A高校の概要　これまでの支援の変遷

2022,23年　「高等学校プラス・ワン・サポート事業」による支援開始
ボランティア2名、日本語指導支援員2名：週2回放課後各1時間
【支援内容】
生徒が希望する教科学習の支援、日本語学習(テキスト「中学生のにほんご」を使用した学習、JLPT対策)

※開始当初から今まで、放課後の支援への参加は強制ではない

A高校の概要　これまでの支援の変遷

2024年 「外国人生徒支援配置事業」としての支援開始
ボランティア1名、学校生活支援員2名、日本語指導支援員3名
週2～3回放課後各1時間

【支援内容】
教科学習の支援、日本語学習
長期休業中の学習支援（課題、読書感想文、オープンキャンパスへの同行など)、国語の授業プリントの解説、提出課題支援
→支援員からの働きかけによって実現
進路希望調査の説明や記入支援→生徒の要望から実施
学校生活に関するアンケートの記入支援→教員の要望から実施

※支援内容に関する支援員の仕事の差別化はなし

A高校の概要　これまでの支援の変遷

2025年 学校生活支援員1名、日本語指導支援員4名：週2～3回放課後各1時間
【支援内容】2024年度に実施したものの継続

2026年 生徒の在籍数の更なる増加を受け、支援員の授業内の入り込み支援等が可能に
学校生活支援員2名、日本語指導支援員3名

学習支援は週2～3回放課後各1時間で継続
※今年度から学校生活支援員は言語文化や公共等の入り込み支援や保護者対応、日本語指導支援員は放課後の学習支援を主に担当と、仕事の内容が分けられてきている。

研究方法ーアクションリサーチ

・舘岡(2024)：アクションリサーチは「フィールドに変革を起こす」を目的とし,フィールドにおける学習の実態やそれを支えるシステムについて,実践者や研究者が関わりながら変革を起こし,同時にその変化過程を観察する中で,現象の根本を把握し現状を変えていくこと(p.8)」とした。

・目指すのは「活性化(enabling)」としてのエンパワメント(パーカー,2008：179）＝現場の連携拡大から支援体制が確立されること

研究方法ーアクションリサーチ

データ：2024年度4月～2025年12月までの支援の記録,ミーティング内容の記録,フィールドノート

分析は「支援内容」「教員・支援員の学習への向き合い方」「教員と支援員の関わり」「生徒への理解」の観点から重要な出来事や変化を抽出

分析の観点

＋各1年間の活動の評価として,支援員へインタビュー調査(2024年2,3月/2025年12月上旬) を実施し,アフターコーディングとしてカテゴリとコードをつけ,支援現場の改善点と問題点を可視化

※本研究は、高校の管理職の許可、大学の倫理審査委員会を通した上で実施されたものである.

連携に関する主な実現例(2年間)

2024年：高校内部の情報共有

2025年：外部とのつながり強化

生徒,支援に対する認識の相違大

各々の認識のすり合わせ

生徒,学習に対する認識の差が露に

連携ゼロ

ミーティング
連絡票

授業見学
(国語)

テスト範囲や授業で使用した学習プリントの共有(国語科)

宿題の代替案検討
(国語科)

教員全体へのアンケート

いずれも支援員からの働きかけ、提案により実現

地域の学習支援団体と支援内容の棲み分け

研究会での活動報告
→県内の横のつながり拡大

教員・支援員のミーティング実施による評価観・生徒理解の変化

教員と支援員の関わり×生徒への理解

2024年度12月ミーティングの記録より

「日本語を学ぶことでが将来の進路選択を広げる」「専門的知識を理解する基盤になる」という認識が教員側から見られた.テスト結果だけでなく,生徒自身が有することばで課題に取り組む姿勢,授業中の活動への取り組み,他者との協働といった学習過程への注目が増えた.

(略)外国語の日本語,第2言語として外国語がどういう風に習得されていくかとかそういうことはまあ少し分かってるけど,やっぱり学校教育っていうのはそんなに詳しくないし,子供の成長っていうのをその絡めた時にどうかっていうとやっぱり自分の中でもそのよくわからないってところが多いから,なんか 学校の先生にもっとこっちにもなんか教えてもらったりすることも必要なんかなて.やっぱ3年目にしてなんかちょっとそういうことはなんか感じるようになったっていうか.まあ,その意見交換の場を持つことによって,まあこっちもその学校の, 学校から学ぶっていうような姿勢が必要かなっていうのはちょっとあるね.前はこうした方がいい,ああした方がいいっていうこと一方的に思ってたけど,まあそうじゃないこともあるから.

(日本語指導支援員B第1回,No.122,連携体制の改善②意見交換の場の重要性)

連携における障壁の要因　①支援員の立場の曖昧さ

連携拡大に向けて,支援員から進路支援関係の部にアプローチをかけたり,支援内容を新しく提案したものの,そもそも実現できないことの方が大半

→石川県の支援員事業の制度的未発達

支援内容×教員と支援員の関わり

➢**支援員の存在が現場に浸透していない**

教員からの「支援員は何ができるのか」という疑問,支援チームとそのほかの部とのつながりのなさ

➢**支援員の立場ではできないことの多さ**

Google Classroom等のオンラインツールの使用許可×,支援員の直接の授業介入×

※2026年現在は認められています

➢**日本語指導支援員と学校生活支援員の仕事内容が変わらない**

両支援員とも放課後の学習支援が主であり,具体的な線引きがされていない

連携における障壁の要因
②留年・卒業の危機を乗り越えた後の支援検討の優先度の低下

教員と支援員の関わり

2024年度：特別入学制度によって入学した生徒を中心に留年・卒業の危機にある生徒が複数在籍

→成績評価のため,提出必須の宿題に取り組むことがが急務で,生徒が自分で宿題を把握できていない＋支援員も把握できていないため,授業担当の教員と宿題や成績の状況について情報交換をする機会が増加

→教員・支援員**双方にとって**、今後の対応を検討するために、定期試験後にミーティングの場を確保する必要があった

連携における障壁の要因
②留年・卒業の危機を乗り越えた後の支援検討の優先度の低下

教員と支援員の関わり

2025年度：支援員の「慣れ」「事前準備」,地域の学習支援との支援内容の棲み分け等によって,宿題の支援,テスト勉強の対応が前もってできるように

→留年の恐れの減少,対応の迅速化から,教員とのミーティングの機会が減少

その体制が整ってきたばかりに,まあ(支援員に)任せとけばいいなと思ってるみたいなところ,もしかしたら見えてるのかもしれないし.あと,こっちからやっぱり声かけしないと.なかなかそのミーティングとかはできないっていうところもあるけど,やっぱりその反面,あのT先生みたいにすごい一生懸命してたのが,生徒Dの進学について.あの,一緒に調べてくださるような先生もいらっしゃるので.まあ全体とすると,なんかあんまり情報交換できてないかなっていう印象はあるんですけど.

(日本語指導支援員B第2回,No.14,連携体制上の課題,②ミーティングの減少)

連携における障壁の要因　③生徒個人の能力・態度の問題への収斂

教員と支援員の関わり×教員・支援員の学習への向き合い方×生徒への理解

2024年度5月22日　ミーティングの様子一部抜粋

生徒Eは中間テストで答案を白紙提出,入学当初から提出必須課題も未提出の状態が続いていたことが5月の定期テスト後に発覚.「記号選択や〇×問題は書けるはず」「努力ややる気の痕跡が見られない」等の学習に対する意欲への言及があった.

→成績評価における「知識・技能」「思考・判断・表現」がテストの成績や宿題の様子から十分に評価できないと判断され,その結果,評価可能な項目として「主体性」「意欲」がが主要な評価対象に

→先生の指示や説明などの日本語が分からないからできない,やりたくてもできないということは考慮されず

連携における障壁の要因　③生徒個人の能力・態度の問題への収斂

2024年10月ミーティング記録より：教員と支援員が想定する「学び」の方向性の相違

支援員：教科学習の中で,いかに理解可能な学びを成立させるか

教員側：授業のどこが分かった／分からないかを判断できる日本語力を身に付けてほしい.＝指導側の言う「**最低限の日本語力**」の獲得

※学習状況の自己判断が可能になるには,教員からの説明・指示を理解することが必要.

→この段階で生徒の授業中の学びをどう支援すべきか,議論は見られず

＊川上(2011)が指摘する「日本語能力不足＝最大の問題」という固定的な日本語能力観が存在

→学びを支えるはずの議論が,「最低限の到達」を求める枠から脱却できないまま

連携における障壁の要因　③生徒個人の能力・態度の問題への収斂

2025年9月の教員へのアンケート

学習面での「できる」ことへの言及もあったが,指示や説明が理解できていない」「何もしていないときがある」と,個別対応の必要性は感じているものの授業内の配慮や支援の必要性の認識には至らず

→テストや宿題が評価可能＋真面目・熱心にに取り組んでいると判断されれば,生徒個人が授業の内容を理解できていなくても「問題ない」

生徒Dのところには問題ないっていう認識の先生が何人かいたでしょ.問題ないことはないんだけども,やっぱり表面的にそこでちゃんと熱心に,そこに座って,熱心に授業を聞いて,テストもそこそこ点数取れれば,それは教員から見たら問題ないってことになりますよね.どんな課題の出し方をしているにしろ, 問題ないってなるのは,もうしょうがないかなと思いますけれども,残念.

(日本語指導支援員A第2回,No.145,外国につながる生徒への理解④生徒にとって高いハードルのフォローアップ)

連携における障壁の要因　③生徒個人の能力・態度の問題への収斂

だって,L先生ですらね.何て言うの？成績なんかの話になると,日本人でももっとひどいのはいっぱいいますけどねっておっしゃるわけで. それ,ちょっと違うでしょ？日本人でももっとひどいのはいっぱいいますけどねっていうけども.それはそれでまた別のその子に対する手当が必要だと思うけども,外国ルーツの,外国人生徒でできないのと,日本人でできないのと一緒じゃないのに一緒くちゃにしてで,まだましな方ですよって言って片付けられるっていうのが,まあ今.

（日本語指導支援員A第2回,No.147,外国につながる生徒への理解④生徒にとって高いハードルのフォローアップ）

→外国につながる生徒の言語による学習上の困難さを他の生徒の様々な問題と比較して「マシなほうだ」と捉えている

連携における障壁の要因　③生徒個人の能力・態度の問題への収斂

→定時制高校や一部の全日制高校では、外国につながる生徒のほかにも障害のある生徒、不登校経験のある生徒、生活困窮世帯の生徒が在籍しており、必要な対応は多岐にわたる.教員には一人ひとりの背景を考慮しながら生徒のケアをしつつ指導することの必要性は認知されているが、実際に対応するには現場の教員だけでは非常に難しいという葛藤がみられることが指摘されている(額田ら,2025).

外国につながる生徒の少なさ＞生徒個人の学習の質的問題

考察ー現場だけでの体制改善の困難さを乗り越えるために

- 支援員からさまざまなアプローチを取ったものの、教員支援員間の十分な連携体制構築には至らず

⇔地域の学習支援団体、交流協会、他校の支援員とのネットワークは形成〇

- 教員と支援員の間で教科学習への認識、日本語学習の位置づけにズレが存在

→放課後支援のみでは授業内理解・思考力育成に結びつかず、支援員単独では「組織（学校）」を動かすことが困難.支援は個人・グループレベルにとどまり、組織的蓄積にならない.

考察ー現場だけでの体制改善の困難さを乗り越えるために

＊教員・支援員双方が参加可能な場づくりを＊

→「理解しているつもり」からの脱却、生徒の背景・学習過程を共有する仕組みづくり

→それぞれの経験や考えを共有できる場をつくることによって、連携体制が確固としたものに

→齋藤(2022)が指摘する、日本に移動してきたこの子どもが学校・地域・社会との相互作用を通して作成されたエージェンシーを持って、社会の一員としてより良い社会のために役割を果たし、未来を選択的に切り開けるように言葉の力を育むことを共に目指していくという目標を、初めて教員と支援員とで共有できる.

考察ー現場だけでの体制改善の困難さを乗り越えるために

→現場の関係者だけでなく,教育委員会や有識者の協働や対話の積み重ねによって,現行の支援員配置事業の制度を見直し,組織的に教育・支援の検討を続けることが必要

校内だけでない,石川県内のネットワーク構築へ



参考文献

Elden, M., & Chisholm, R. F. (1993) “Emerging varieties of action research: Introduction to the special issue.” (Human Relations, 46(2), pp.121–142)

川上郁雄(2011)『「移動する子どもたち」の言葉の教育学』くろしお出版

齋藤ひろみ(2022)「日本語教育の現場で求められる対応力―子どもを対象とする日本語教育・支援現場でー」(『日本語教育』,181号,pp.35-50)公益社団法人日本語教育学会

額賀美紗子,三浦綾希子,徳永智子,布川あゆみ,髙橋史子,金侖貞,角田仁(2025)「外国につながる生徒の 学校生活と支援状況に関する調査報告書―都立高校インタビュー調査の分析結果」東京大学大学院教育学研究科

石川県教育委員会(2023)「令和6年度 石川県公立高等学校入学者募集要綱」
https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/gakkou/senbatu/documents/r6youkou.pdf

文部科学省(2024)「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結果の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf