

# 地方国立大学をハブとした散在地域における 外国につながる子ども支援ネットワークの形成 —青森モデルが提起するもの—

## Formation of a Support Network for Culturally and Linguistically Diverse Children in Areas with Scattered Foreigners with Local National Universities as Hubs: Raised from the Aomori Model

吉 田 美 穂\*  
Miho YOSHIDA\*

### 概 要

本論文は、外国につながる子どもの支援をめぐる外国人散在地域が抱える困難な諸条件を明らかにした上で、それらを踏まえた上で有効な「地方国立大学をハブとした外国につながる子ども支援ネットワーク」として、青森モデルを提起するものである。散在地域において多文化共生の資源が集中し、教育学部・教職大学院を有する地方国立大学と県教育委員会の強固な連携・協働、関係する機関・人材のネットワークの場として機能する県教育委員会主催の連絡協議会、県教育委員会による市町村教育委員会を支える県単位での支援のしくみづくり、支援員を支え関係者の合意による支援計画の策定や多文化共生の学校づくりを支える多文化スーパーバイザーの配置、大学による文化的言語的に多様な子どもの教育支援について学ぶことのできる教育プログラムの提供、学生が支援に関わる機会の創出などがその構成要素である。今後は、文化的言語的に多様な子どもの全人的な発達とウェルビーイング実現のための教育実践の在り方をより具体的に検討し、その成果を支援員及び教員の養成・研修に活かしていくことが求められる。

**キーワード：**散在地域、外国につながる子ども、文化的言語的に多様な子ども  
支援ネットワーク、地方国立大学、NPO 法人、青森モデル

### 1. 本論文の目的と課題意識

外国につながる子どもの教育支援は、中教審答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」（2021）で各論の一つを占め、喫緊の教育課題と認識されている。文部科学省「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」（2023）では過去最高の7万人近い児童生徒が把握され、居住地域では集住化と散在化の傾向が併存しているものの、散在地域でも増加傾向が著しいことが明らかになった。こうした中で、日本語指導が必要な児童生徒の教育支援における地域間格差は大きな課題である。

散在地域では、全体に支援体制の構築が遅れ、さらに市町村単位でも支援体制に格差がある。子どもたちは、どの市町村に転入するかによって異なる対応に出会い、全く支援を受けられないこともありうる。

散在地域では日本語指導が必要な児童生徒が在籍していない学校が大半を占め、在籍している場合も一人というケースが多い。こうした学校の場合、その児童生徒が卒業すれば、日本語指導が必要な児童生徒が一人もいない状況へと戻る。このため、散在地域の学校現場では、日本語指導に関する知識やスキルが蓄積されにくい。さらに、公共交通が脆弱であることも、広域で研究拠点校をつくる等の対応を困難にしている。

---

\* 弘前大学大学院教育学研究科  
Graduate School of Education, Hirosaki University

本論文は、こうした散在地域が抱える支援の課題に対し、地方国立大学をハブとした支援ネットワークを形成した青森県の事例を取り上げ、散在地域における外国につながる子どもの支援体制の在り方を検討するものである。

## 2. 散在地域に適合的な支援体制の検討

散在地域に適合的な外国につながる子どもの支援体制の在り方とはどのようなものだろうか。

いずれも集住地域であるが、大阪府と神奈川県の高校における支援の在り方を検討した石川・榎井ら(2020)は、大阪府を「集積型」、神奈川県を「ネットワーク型」とした。担当教員が中心となって支援に適合的な学校文化が形成され学校に支援資源が蓄積される大阪に対し、神奈川県では教育委員会と協働するNPOに資源が集積され、そこから派遣される多文化教育コーディネーターが中心となって支援が展開される。前述の通り、散在地域の大半の学校では対象となる子どもが継続してその学校に在籍することの方が少なく、学校への資源の集積は客観的な条件から困難である。散在地域では、必然的に個々の学校ではなく、より広域で支援資源を集積し、引き継いでいく「ネットワーク型」が適している可能性が高い。

では、散在地域の支援ネットワークにおいて、支援資源はどこに集積されるのが妥当だろうか。

考えられる主体のひとつは、教育委員会である。市瀬(2022)は、散在地域では外部支援団体が主体となる傾向が顕著だが、教育委員会を主体とする形に移行することが必要だと提起している。しかし、一口に教育委員会といっても、都道府県教育委員会と小中学校を管轄する市町村教育委員会があり、その点を精査する必要がある。実は、散在地域における小規模な市町村教育委員会は、個々の学校と同じ状態に置かれている。市町村単位で常に外国につながる子どもが在籍しているとは限らず、支援予算も確保されていないことが多い。特に町村では、教育委員会に指導主事がない場合が大半を

占める。そうした町村の学校は、県教育委員会の出先機関である教育事務所の指導主事のバックアップを受ける。こうした実情から、散在地域では、市町村立学校が大半を占める小中学校においても、県レベルでの資源の集積や制度的な枠組が求められるといえる。

では、県教育委員会のみで資源の集積が可能だろうか。そこには、別の困難も存在する。高校進学ガイダンスにおける教育行政とNPOの協働を検討した吉田(2014)は、教育委員会をはじめとする行政では人事異動が3年程度の短期で行われることが多く、外国につながる子どもの教育課題に詳しい人材が担当になるとは限らないと述べている。県教育委員会は重要なネットワークの主体であるが、それを支える別の主体も検討される必要がある。

一方、散在地域において支援を担う外部団体はどのような状況にあるのだろうか。2023年3月に弘前大学で開催された東北・北海道子どもの日本語支援情報交換会で、青森県を除く各道県の支援団体から報告された「支援上の課題」を整理したのが表1である。支援

表1 東北・北海道の外部支援団体が挙げた支援上の課題

北海道	<ul style="list-style-type: none"> <li>札幌市以外の日本語学習支援の実施状況の把握はほとんどできていない。(以下は札幌市)</li> <li>全体的に支援時間数は十分でなく、増加傾向の児童生徒に対して支援者数も十分ではない。</li> <li>特に市郊外に散在する児童生徒への支援に不安あり、市教委ではオンライン対応も検討中。</li> <li>日本語指導支援を必要とする児童生徒の多様なニーズに応えるために、日本語支援だけではなく、教科、母語、精神面でのフォロー、生活面でのフォローなど連携しての支援が必要。</li> <li>地域型支援の場も必要。</li> <li>中学生への教科支援の並行、授業やテスト、評価への特別の配慮を浸透させること。公立高校入試に「特別枠」の設置、「措置」の導入をして、生徒の進学選択肢を広げること。</li> </ul>
秋田	<ul style="list-style-type: none"> <li>「市教委」「学校」「支援員」「保護者」の目指す方向性の共有。</li> <li>専門知識を持ち、支援のコーディネートや日本語支援員への助言等ができる人材の育成・日本語支援員や母語支援員等の人材確保。</li> <li>予算確保。(以上、能代市)</li> <li>日本語学習支援の計画等は、すべて支援サポーターに委ねられている。発達障害との重複の際の対応が難しい。アドバイザーのような人に日本語能力診断から指導計画のアドバイス・困ったときの相談に乗ってほしい。(秋田市)</li> </ul>
岩手	<ul style="list-style-type: none"> <li>体制面 散在地域では、教育行政主導の体制(法的根拠・財政基盤)整備が困難。</li> <li>人材面 上記の背景から、安定した人材確保が困難、ボランティアの限界。</li> <li>関係者間の連携・意思疎通。学校、外部支援者、保護者、本人等の連携・意思疎通が不十分。しくみが必要。</li> </ul>
山形	<ul style="list-style-type: none"> <li>急速な多言語化に伴い、母語による支援が困難になりつつある。継続する課題として、支援員のポストが不安定である。(山形市)</li> <li>支援団体の今後の活動内容、行政等との連携の在り方。(村山地域)</li> <li>学習にモチベーションが上がらない生徒への対応。教員間の捉え方の相違。(置賜地域)</li> <li>人的リソース(子ども支援の専門家)の不足、継続的・安定的支援の難しさ。(庄内地域)</li> </ul>
宮城	<ul style="list-style-type: none"> <li>非常勤講師の人材不足(学校が加配申請をしても加配できる登録講師がいない)。</li> <li>教職員(非常勤講師含む)の日本語指導スキル。</li> <li>サポーター人材の確保、養成。</li> <li>アドバイザー派遣の日程調整が困難。</li> <li>学校(管理職、担当教諭)の外国人児童生徒支援に関する認識の隔たり。</li> <li>文部科学省の手引きも学校であまり認知されておらず、必ずしも実践されない。</li> <li>保護者への情報提供、啓発。</li> </ul>
福島	<ul style="list-style-type: none"> <li>サポーターの育成(初期日本語指導、教科につなげる日本語指導のスキルアップ等)。</li> <li>生徒の多様化(フィリピン 中国 ベトナム トルコ ロシア パキスタン ミャンマー等)母語支援員を見つけていることが困難。</li> <li>翻訳機器の表記 低学年の児童生徒の場合、翻訳した母語の表現が難しく理解できない。</li> <li>交通手段(支援先までの移動時間が長い)。</li> <li>学校での取り出し等の支援後の受け皿となる地域ボランティア組織が少ない。</li> <li>担当教諭の異動の際の引継ぎ 情報の蓄積が難しい。</li> <li>学校と外部支援者の連携が難しい。</li> <li>将来を見通した支援(キャリア形成)。</li> </ul>

人材の確保の困難、支援者のコーディネートや助言ができる人材の不足、行政・学校との連携の困難等が、共通の課題として挙げられている。散在地域では外部支援団体も苦しい状況に置かれているといえる。

このような中で、注目されるのが大学の存在である。大学には、多文化共生につながる様々な資源が集中している。特に、各都道府県に1つ以上ある地方国立大学の教育学部・教職大学院は、平時から教員の養成・研修において都道府県教育委員会との連携を深めていることが多い。都道府県教育委員会と地方国立大学の連携が、支援ネットワークを支える軸となる可能性がある。次節では、地方国立大学をハブとして支援ネットワークを形成した青森県の事例について詳述する。

### 3. 青森県における支援ネットワーク形成と支援のしくみづくり

#### (1) ネットワーク形成の始まり

青森県では、2019年度に当時の県教育委員会の担当指導主事が発案して、初めての「日本語指導が必要な外国児童生徒担当教員等連絡協議会」が開催された。この会議の開催にあたっては、青森県国際交流協会（現青森県観光国際交流機構国際交流グループ）、関係分野の大学教員、八戸市と連携しているNPO法人所属の支援員など、担当教員以外にも声かけられた。開催によって青森県におけるネットワークが初めて目に見える形で示されることになったといえる。

また、同じ年度には、青森大学、青森中央学院大学、弘前大学の日本語や多文化共生を専門とする教員による「外国につながる子どもの教育支援研究会」が結成され、大学教員として地域の外国につながる子どもの教育支援に携わる方法の模索が始まっていた。

このような外国につながる子どもの教育支援への関心の高まりを背景に、2019年度末に公募された文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」<sup>1)</sup>（以下、文部省委託事業）に、散在地域の大学として弘前大学が応募することとなった（研究代表：吉田美穂）。

#### (2) 実態把握のための調査

2020～2022年度にかけて展開された弘前大学の文部省委託事業は、実態を把握する調査から始められた。

第一に、県内の小中学校を対象として、すべての外

国につながる子ども<sup>2)</sup>を把握し、個々の日本語力を確認した（桐村・吉田，2021）。調査結果からは、教室での学習に十分参加できていないにもかかわらず「日本語指導が必要」とは認識されていない子どもの数が、文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等調査」の人数を大幅に上回っていることが明らかになった。生活言語能力と学習言語能力の違いといった第二言語習得に関する基本的な認識が、学校現場に浸透していないことが大きな要因として考えられた<sup>3)</sup>。

第二に、県内40市町村教育委員会を対象に行った調査では、何らかの予算措置がある市町村は、6市町村のみであり、支援について何ら検討されていない市町村が多いことが明らかになった<sup>4)</sup>。

#### (3) 支援のしくみづくり

文科省委託事業では、調査と並行して、日本語指導が必要な児童生徒の支援を担う多文化リソースルームが、教育学部内に設置された。学習室と事務室を備えた学内のスペースに、日本語指導を専門とするスタッフと事務担当スタッフがいる体制である。

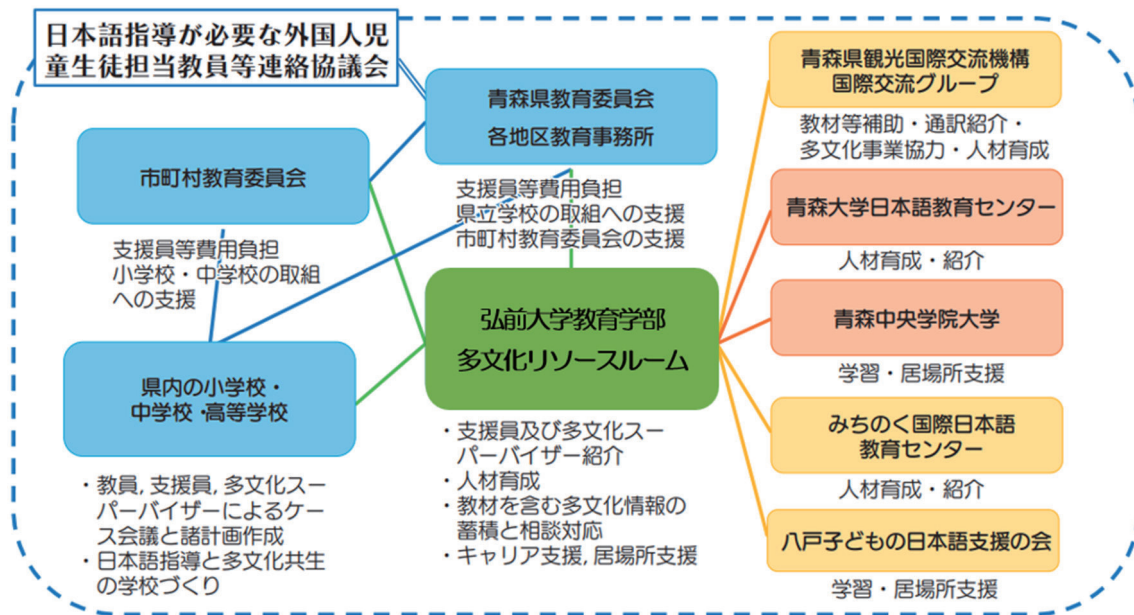
多文化リソースルームを中心とする支援ネットワークの構想は、次ページの図1のとおりである。なお、図1では支援費用の負担が教育委員会になっているが、文科省委託事業実施時には、その事業予算で対応された。また、弘前大学教育学部多文化リソースルームは、文科省委託事業終了後には、弘前大学教育学部と連携協定を結ぶNPO法人ひろだい多文化リソースルームに引き継がれて現在にいたっている。

このしくみの特徴は、①支援する学校には支援員に加え多文化スーパーバイザーを派遣すること、②学校側の教員（担任、教科担当、管理職等）と多文化スーパーバイザー、支援員、教育委員会、保護者等が一同に会するケース会議を支援の節目ごとに開催すること、③多文化版の個別的教育支援計画、個別の指導計画を作成すること、④できるだけ校内研修を開催すること、といった点である。それぞれについてみておきたい。

##### ① 多文化スーパーバイザーの配置

多文化リソースルームが、支援員を派遣するだけでなく多文化スーパーバイザーを配置したのは、吉田（2010）や大坪（2023）で指摘されてきたように、支援員は学校組織において「外部の人」とみなされやすく、児童生徒のニーズに最も気づきやすいにもかかわらず学校内で周縁化されやすい存在であ





出典：『青森県版 外国につながる子どもの教育支援ガイドブックー多文化共生の学校づくりを目指して』p.7、筆者一部改変

図1 青森県内の支援に関わる機関とそのネットワーク

り、教員との連携に困難を抱えることが少なくないからである。先行研究では、この課題に対応するため、認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわが、支援員とともに多文化教育コーディネーターを各校に派遣し、その活動を支援していた（吉田2011）。そこで、青森県でも専門的な立場から支援員を支える役割の者を派遣することとした。多文化教育コーディネーターではなく多文化スーパーバイザーとしたのは、散在地域においては、学校にも受け入れ経験がなく、子どもの日本語指導を経験したことのある支援員そのものがほとんどいないため、より専門的な知識をもって関わる存在が必要であること、担い手として大学教員等が想定されたことによる。

## ② ケース会議の開催

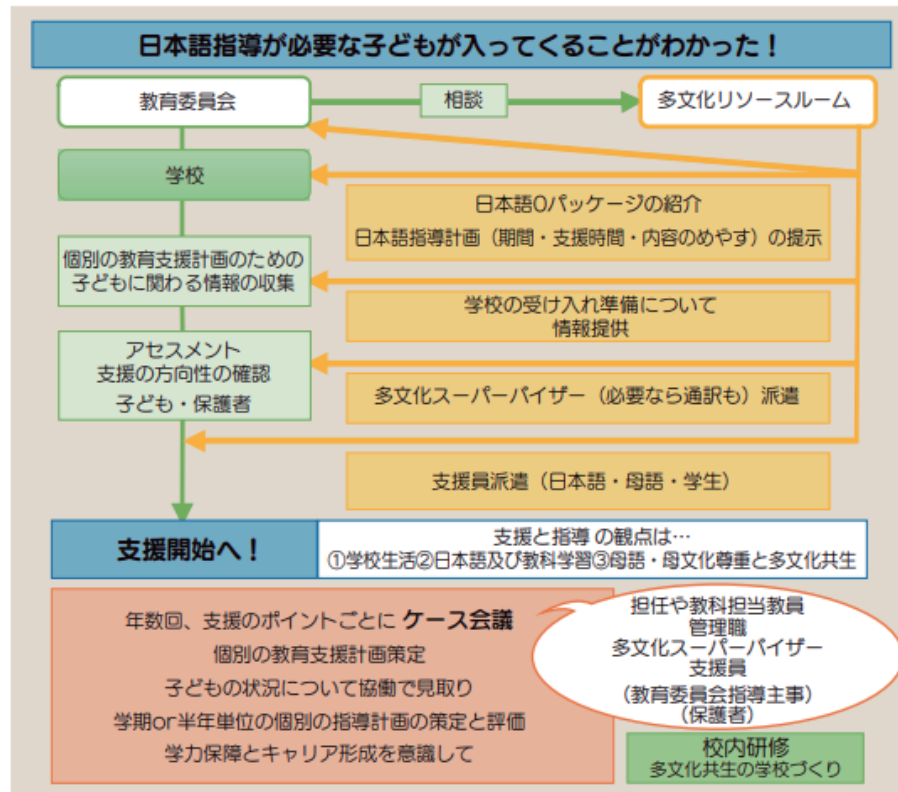
年度に3～5回、ケース会議を開催することを、当初から支援のしくみとして位置付けた。ケース会議に参加するのは、学校からは、担任、管理職、学年主任、教務主任、教科担当などの教員、管轄する教育委員会から指導主事、支援員、多文化スーパーバイザー、そして保護者である。学校側のメンバーは、最も少ない場合に担任と管理職であるが、多くの場合、学年主任や教務主任も同席し、中学校や高等学校ではそこに教科担当も加わることが多い。保護者は常に参加するわけではないが、少なくとも受入れ当初のケース会議には参加してもらうことが多い。必要に応じて保護者のための通訳を配置するこ

ともある。ケース会議では、児童生徒の背景や学校での様子について情報共有し、どのように指導していくかを話し合う。実際には、③で述べる多文化版の個別の教育支援計画で大きな方向性を確認し、ケース会議ごとに短期的な個別の指導計画を立てていくことになる。高等学校などでは年3回程度、小学校などでは年4～5回、開かれることが多い。この会議を中心になって回すのも、多文化スーパーバイザーの役割である。1回の時間は1時間以内をめざしているが、子どもが困難を抱えているようなケースでは1時間半程度に及ぶことも少なくない。ケース会議は、参加者にとっては、外国につながる子どもの教育支援の基本的な理解を進める研修の場としても機能していた。

## ③ 個別の教育支援計画、個別の指導計画

個別の指導計画は、「特別的教育課程」を組むうえでは、必ず作成されなければならない。これに加えて、3年程度の長期間を想定した多文化版個別の教育支援計画を作成することにしたのは、子どもの背景情報（国籍、母語、家族状況、家庭内言語、来日の時期と経緯、来日以前の教育歴、将来への保護者・本人の希望など）を把握し関係者で共有した上で、より長期の見通しをもって教育支援を展開できるようにするためである。

個別の指導計画は、ケース会議ごとに作成する。学校生活の様子についての情報を関係者がそれぞれの視点から出し合って記載した後、短期的な目標を



出典：『青森県版 外国につながる子どもの教育支援ガイドブックー多文化共生の学校づくりを目指して』p.19

図2 日本語指導開始に向けた流れ

立て、そのための手立てを考える。そして、次のケース会議で、その評価を行うという流れである。

様式は、学校現場に受け入れられやすいように、いずれも青森県内で用いられている特別支援教育の様式を参照し、多文化版として作成した<sup>5)</sup>。

#### ④ 校内研修

ケース会議は限られた関係者が集まるが、学校全体の多文化共生に向けた取組を促進するには、校内研修が有効である。例えば、図書館にその子どもの母国に関係するコーナーを作ったり、学校行事の中に多文化的な要素を取り入れたり、直接かかわる担任以外にもできることは多い。また、より多くの教員が積極的に子どもに声をかけ関わってくれる環境をつくるにも、校内研修は有効であった。

以上の①～④のしくみは、一体のものとして展開されることとなり、関係者の間で「日本語0パッケージ」と呼称された。図2は、このしくみによる支援開始までの流れを追ったフロー図である。

散在地域のこのような支援のしくみは、「青森モデル」として、他の道県からも関心が寄せられるようになった<sup>6)</sup>。

#### (4) 多文化リソースルームと県内の資源の連携

以上のしくみを動かすにあたっては、教育委員会をはじめ、県内の様々な資源との連携が重要な意味を持つ。人材養成面では、青森県観光国際交流機構国際交流グループ<sup>7)</sup>と青森大学が連携して展開している日本語サポーター養成講座や、青森大学の日本語教員養成プログラムが果たした役割は大きい。八戸市周辺エリアでは、八戸市教育委員会とすでに連携して八戸市立小中学校に支援員を派遣していたNPO法人みちのく国際日本語教育センターの支援員が貴重な人材となった。放課後や休日、長期休暇中の学習支援では、弘前大学内の多文化リソースルームだけでなく、青森中央学院大学のサテライトキャンパスで同大学の学生ボランティアが参加する教室も開かれるようになった。ネットワークされた県内の様々な資源があり、人材が確保され、上記のしくみが機能するといっている。

#### (5) 具体的な支援の展開

以上のような支援のしくみにより、2020年度以降、青森県内の学校を対象に支援が展開された<sup>8)</sup>。2020年度～2023年度までの支援実績を示したのが、表2である。

表2 2020～2023年度の多文化リソースルーム支援実績

教育委員会	学校数	児童生徒数（実人数）
青森県	高校5校	高校生7人
青森市	小学校6校、中学校3校	小学生9人、中学生4人
平川市	小学校2校、中学校1校	小学生3人、中学生1人
五所川原市	小学校1校	小学生2人
むつ市	小学校1校	小学生1人
弘前市	小学校1校	小学生2人
三沢市	小学校1校、中学校1校	小学生2人、中学生1人
東北町	小学校1校	小学生1人
平内町	中学校1校	中学生2人
多文化リソースルーム		小学生1人 中学既卒者1人
<b>9自治体</b>	<b>24校</b>	<b>37人</b>

※「多文化リソースルーム」は、学校で支援は受けていない子どもが、多文化リソースルームに継続的に通って支援を受けたケース。

各校には、多文化スーパーバイザーとともに日本語支援員が派遣されるが、必要に応じて母語支援員が一緒に入る場合があった。また、日本語支援員は状況に応じて、曜日で分けるなどして複数名で担われる場合もあった。母語支援員については、青森県内で確保できる人材は限られており、日本語力や学校生活への適応状況を見ながらの判断となった。母語支援員とは別に、保護者及び本人の希望や思いを聞く必要がある場合には別途、通訳を配置したが、その一部はオンラインでの対応となった。

支援員は、支援に入った日には、A4判1枚程度で支援内容やそこからの気づきを記入した日報を作成する。学校などに伝えたいことがあれば記入することのできる欄もある。この日報は、学校、教育委員会、多文化リソースルーム、担当多文化スーパーバイザー、（一緒に入っている日本語支援員・母語支援員がいる場合には）支援員に共有される。また、日報とは別に、支援員が多文化スーパーバイザーにメール等で相談することなどもよく行われている。

#### 4. 持続可能な支援に向けた取組

2020年度の青森県内の市町村教育委員会対象の調査で明らかなように、日本語指導のための予算をあらかじめ用意している自治体は少なかった。文科省委託事業が実施されている間は、その予算で対応しているが、終了後どうするのかは大きな課題であった。

##### （1）青森県教育委員会のAOMORI多文化共生推進事業

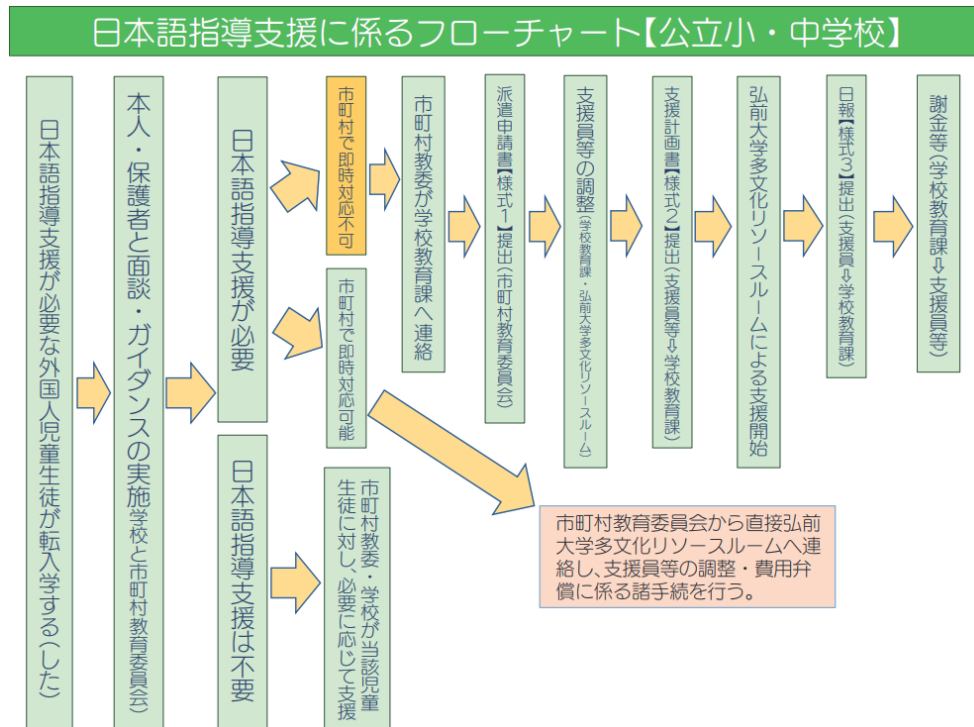
文科省委託事業終了を見越して、まず動いたのは、青森県教育委員会であった。

小中学校は市町村立であるため、基本的には市町村が予算を確保する必要がある。しかし、散在地域ではよくあることだが、一人も支援対象となる子どもがいない段階でそのための予算を組むことは現実的ではない。しかし、子どもはある日、突然やってくる。補正予算を組むにも時間がかかるが、支援ニーズは教員も子どもも初期段階が最も高い。

こうした状況を踏まえて、散在地域に適切な在り方として青森県教育委員会が検討したのが、最初の12週間を県の予算で対応するというしくみである。2022年度、県立学校での支援に加え市町村での当初の支援をカバーする事業として、AOMORI多文化共生推進事業が立ち上げられた<sup>9)</sup>。市町村が県教育委員会に相談し、市町村ですぐに予算対応ができない場合、県の予算で多文化リソースルームの支援が12週間受けられる。その間に市町村は予算を確保し、12週間のあとは市町村予算でそのまま多文化リソースルームの支援を継続する。子どもや学校からみれば、初期から継続して支援が受けられることになる。このしくみを青森県教育委員会が市町村向けに説明するために作成したのが、図3である。

このようなしくみが円滑に機能した例として、東北町や平内町の例がある。平内町では、2023年9月、日本語を話さないフィリピンからの子ども二人を初めて中学校に受け入れることになった。町教育委員会は夏休みから県教育委員会の上北教育事務所に相談した。県教育委員会からはAOMORI多文化共生推進事業が紹介され、多文化リソースルームに要請が届き、転入当初から支援が開始されることになった。多文化リソースルームからは、ビサヤ語を話す支援員と小学校教員経験のある支援員が派遣され、初期指導や教科学





出典：『青森県版 外国につながる子どもの教育支援ガイドブックー多文化共生の学校づくりを目指して』p.13

図3 AOMORI 多文化共生推進事業のしくみ（市町村立学校）

習支援等が開始された。そして、12週間後には、県予算から町予算へ切り替えられ、多文化リソースルームの支援はそのまま継続された。子どもたちは安定して学校に通っている。

散在地域には、小さな市町村が多い。前述の通り、特に町村には教育長以外に指導主事などの教育専門職がないことも多く、新しい教育課題である日本語指導が必要な子どもの受入れについて対応することは非常に難しい。こうした中で懸念されるのは、とりあえず特別支援教育のニーズに対応するための学習支援員などに「お世話」を任せるといった対応である。また、外国籍児童生徒が特別支援学級に在籍する率が高いことはこれまでたびたび指摘されてきた。しかし、ことばや文化が異なることから生じる困難を特別支援教育のニーズと混同することは適切ではない（金2020）。

青森県の取組から見てくることとして、散在地域における支援のしくみづくりにおいては、予算面でも支援人材面でも、市町村を支える都道府県レベルのしくみ作りが欠かせないということである。学校の設置者であるからといって市町村任せにしている、適切な支援が行えない可能性が高い。

## （2）市町村教育委員会における予算の確保

上記のように、文科省委託事業終了後に新規に支援が必要な子どもたちが来日したケースでは、当初からAOMORI 多文化共生事業の枠組みで支援が開始された。一方、すでに2020～2022年度に文科省委託事業予算で支援が行われていた市町村教育委員会はどうに動いたのか。関係市町村教育委員会は、新たに予算を確保すべく、2022年度後半から動き始めた。多文化リソースルームも、支援に関わる関連資料の準備等を通して市町村教育委員会に協力した。

この過程で改めて認識されたのが、自治体内での予算確保のためには実績が重要だという点である。県内のある市の担当者は、予算確保にあたって、多文化リソースルームにそれまでの支援実績に関わる全てのデータ（子どもの人数、学校数、支援時間、支援員やスーパーバイザーの謝金・交通費など）を求めてきた。支援員が提出してきた日報も、実績を示す重要な資料になった。教育委員会が予算を通したいと考えても、最終的には議会の承認が必要である。そこでは、予算の算出根拠が厳しく問われることが想定され、これまでの実績を数値として示すことが、重要な意味を持ったのである。

青森県の事例は、短期間で散在地域における支援のしくみを立ち上げることができた好事例と言ってよい

だろうが、そこにはスタート時点で文科省委託事業予算という大きな支えがあった。その予算によって築かれた目に見える支援実績があったからこそ、市町村予算が確保された面が大きいといえる。それでも、別のある自治体では、「なぜ外国人の家庭教師代を出すのか」という声が自治体関係者から出されるなど、関係者の理解を得ていくプロセスは容易ではない。

青森県の事例からいえることの一つとして、これまで支援のしくみがないエリアに支援を立ち上げるにあたっては、初期段階で特別予算を国が保障するなどの後押しが有効なのではないかということである。現在の「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」は3分の1の補助事業であり、3分の2は自治体が独自に予算を確保する必要がある。散在地域の乏しい資源を何とか組み合わせて新たな支援体制を作るにあたって確実な見通しを持つのは難しく、そこに予算を投じる合意を得るには大きな困難を伴う。例えば、立ち上げの2年間に限り、すべてを国の予算で対応するなどの制度があれば、しくみづくりに向けた取組が促進される可能性がある。

### (3) 多文化リソースルームのNPO法人化

文科省委託事業が2022年度に終了するのに合わせ、多文化リソースルームについても、その後の体制が検討された。学校に入る支援員や多文化スーパーバイザーの派遣費用は自治体が負担するとしても、本体である多文化リソースルームの専門スタッフや事務スタッフがいないければ、支援ネットワークを動かすことができない。そこで、彼らの雇用も含めた支援体制を維持するためにNPO法人化が検討された。

大学という組織には調査研究のための外部資金を得るしくみはあるが、研究開発された成果を持続的に社会に還元する活動はかならずしも調査研究のカテゴリーにあてはまらない。そこで、支援活動そのものに助成が得やすいNPO法人を発足させて多文化リソースルームの業務を引き継ぐこととしたのである。

新たに設立された「ひろだい多文化リソースルーム」<sup>10)</sup>は、弘前大学教育学部と連携協定を結び、弘前大学内に引き続き拠点を置く。連携協定は、双方にとってWin-Winであることが目指された。弘前大学としては、NPO法人を介して、研究成果を地域社会に還元する大学の姿勢を示すとともに、日本語教育に関心を持つ学生や教職大学院生が、学校における支援や言語的・文化的に多様な子どもと接する経験を提供する。NPO法人は、大学に活動拠点を置くことで社会

的な信用と活動スペースを確保することができる。

NPO法人の理事会は文科省委託事業を通じて形成された支援ネットワークの主だった関係者によって構成され、県内支援ネットワークがそのままNPO法人の組織として維持されるようにした。

### (4) 教育学部への日本語教師養成プログラムの設置

弘前大学は青森県の唯一の国立大学であり、教育学部が青森県の教員養成に果たしている役割は大きい。多文化リソースルームを核とする支援のしくみでは初期指導を中心に支援員が大きな役割を果たすが、学習言語能力の伸長には5～7年を要し、初期指導だけで支援が終わるわけではない。学校内での教育支援を円滑に、そして継続的に進めるためには、学校の主たる構成員である教員が、支援の必要性を理解し、担任や教科担当の立場で文化的・言語的に多様な背景をもつ子どもの教育に関わることが非常に重要になってくる。

OECDの国際教員指導環境調査(TALIS)は、教師の専門性とウェルビーイングに関連して、文化的・言語的に多様な子どもへの対応力を問うている。日本は、TALIS2018年調査において、「多様な民族的・文化的アイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する取組が勤務校で行われている」と答えた教員の割合、「指導を生徒の文化的多様性に適応させる」ことが「かなり」あるいは「非常によく」できると回答した教員の割合は、いずれも参加国中最下位であった(吉田2023)。国際比較において、日本の教師の多様性に対する専門性は極めて低く、このまま教室の多文化化が進めば教員は対応しきれず、ウェルビーイングが損なわれる可能性が高いといえる。教員を希望する学生が、文化的多様性を肯定的に受け止め、第二言語習得に関わる基本的な知識を得られるようにすることが求められている。

現状でも、文部科学省が定める教員養成課程のコアカリキュラムには、「母国語や貧困の問題等により特別なニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的対応の必要性を理解している」との目標が掲げられてはいる。しかし、教職課程の必修科目内で扱える時間には限界がある。そこで、弘前大学では、希望者が履修できる日本語教師養成プログラムを教育学部に置くこととした。文化庁が定める必須の50項目を満たし、基礎試験免除で登録日本語教員の応用試験が受けられる26単位のプログラムである<sup>11)</sup>。多様な日本語学習者を対象としたプログラムではあるが、弘前大学では、特に教員志望者が履修することを



前提として、子どもの第二言語習得に力を入れたカリキュラムを構成している。

第二言語習得において、大人へのアプローチと子どもへのアプローチは大きく異なる。多くの移民を受け入れ、国際学力到達度調査（PISA）において移民的背景を持つ子どもとそれ以外の子どもの学力格差が少ない状況を実現しているカナダのオンタリオ州では、第二言語として英語を学ぶ子どもたちに対応する ESL 教員資格を設け、またすべての教員が英語学習者のニーズに応えられるような現職研修の機会をつくっている（児玉 2017）。こうしたしくみに支えられ、継承語教育（カミンズほか 2005）にも取り組むカナダでは、多様な言語をもつことは肯定的に捉えられ、子どもたちは複数の言語や文化を持ちながら育つ。子どもの言語発達の研究を踏まえた教育支援が、しっかりした制度設計のもと行われているといえるだろう。

子どもの第二言語習得は、概念的知識の獲得など言語使用によって発達する認知的な力を伸ばすことと一体のものとして進められる必要がある。発達段階や来日年齢・滞日期間によって、自然習得がどの程度期待できるか、文法形式をどの程度意識する指導法が適しているか、教科の学習とどうつないでいくか等が検討されなければならない。さらに近年の言語教育研究では、バイリンガルの子どもの複雑な言語レパートリーを資源としてとらえるトランスランゲージング（ガルシアほか 2024）が注目されるなど、指導の在り方は変化しつつある。登録日本語教師資格とは別に、子どもを対象とする際に求められる知識や指導方法の実際を学ぶことに特化し、教員養成や教員研修に位置づけられた資格の創設が求められる。

## 5. 結語

ここまでみてきたように、青森県において形成された支援ネットワークは、県教育委員会との強固な連携・協働のもと、地方国立大学に設置された多文化リソースルームをハブとして県内の様々な関連機関をつなぐかたちで機能し、多くの子どもたちの学びを支えている。

このモデルの重要な要素として、次の点を挙げることができるだろう。

- ・ ネットワークの中心的な軸として、県教育委員会と教育学部・教職大学院を有する地方国立大学が密接に連携・協働すること。
- ・ 県教育委員会が、都道府県単位の支援のしくみを

つくり、市町村教育委員会を支えること。

- ・ 多文化共生の資源が集まる地方国立大学が、県内の資源とのネットワークの核となること。
- ・ 学校での支援において、多文化スーパーバイザーが支援員を支えるとともに、全ての関係者が協働して児童生徒の個別の支援計画・指導計画を立て、多文化共生の学校づくりを進められるよう支援すること。
- ・ 県教育委員会主催の連絡協議会が、学校教員だけでなく広く関係する機関・人材のネットワークの場として機能すること。
- ・ 地方国立大学による教員養成において、文化的言語的に多様な子どもの教育支援についての内容を組み込み、子どもの第二言語習得に詳しい教員を輩出していくこと。
- ・ 地域の今後を見据え、教員志望の学部生や教職大学院生が、文化的言語的に多様な子どもの支援に関わる経験を積めるような機会を用意すること。

こうした特徴を備えた青森の支援ネットワークは、散在地域に適合したひとつの支援モデルだといえるだろう。

一方で、残された課題もある。

特に重要なものは、子どもの発達と第二言語習得の両方に知識とスキルをもつことができるよう、教員・教員志望者・支援員の養成・研修を充実させていくことである。

教員や支援員が、文化的言語的に多様な子ども（Culturally and Linguistically Diverse Children）<sup>12)</sup>を支える専門職として身に着けるべき知識・スキルは多い。21世紀においては普遍的な存在となったといえる「移動する子ども」の認知的な発達を支える「ことばの力」（川上 2021）を伸ばすために、教員そして支援員が、それぞれどのような役割を果たし連携すればいいのかが問われている<sup>13)</sup>。

今後は、文化的言語的に多様な子どもの全人的な発達とウェルビーイングのための教育実践の在り方を、より具体的に検討し、指導方法の改善に努めながら、支援員の養成・研修と、教員養成・研修に活かすことが課題だといえる。

本論文は、科研費基盤研究（C）20K02579「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実態と課題」の助成を受けて行った研究の成果をまとめたものである。

## 【注】

- 1) 「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」は、集住地域で1大学、散在地域で1大学が公募された。
- 2) 「少なくとも一方の親が外国出身の子ども」を指す。
- 3) この調査をベースとして、2023年度には秋田県が児童生徒の実態把握を行った。また、2023年度～2024年度に弘前大学教育学部が新たに受託した文部科学省委託事業「児童生徒の実態把握のためのネットワーク構築に向けた調査研究」においては、「読む」力の項目も加えた改良版の調査票が作成され、2023年度に青森県、2024年度に山形県、佐賀県、宮崎県で調査が展開されている。
- 4) 弘前大学教育学部多文化リソースルーム『令和2年度文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』p.44-52図表36、図表37参照。
- 5) 個別の教育支援計画、個別の指導計画の様式は、NPO法人ひろだい多文化リソースルームよりダウンロード可能。<https://www.hirodaimrr.or.jp/links/>
- 6) 他の道県での報道は、北海道新聞2023年2月3日、福島民報2024年5月9日など。北海道新聞の記事では、札幌市と連携する「札幌子ども日本語クラブ」の代表が、日本語指導が不十分なことで学習意欲を失い不登校になったり高校を中退したりする子どももいること、転入に際して学校と支援員、保護者が顔を合わせることなく支援が始まる状況があると語っている。
- 7) 青森県観光国際交流機構国際交流グループは、外国籍児童等学習支援事業として、日本語能力試験等の受験料及び日本語学習教材の助成にも取り組んでいる。
- 8) 県内40市町村のうち、八戸市、弘前市はそれぞれ独自の支援のしくみをつくっていたため、当初は、それ以外の38市町村立学校及び県立学校に支援対象の子どもが転入学した場合が対象になることが想定された。のちに、弘前市については、支援を必要とする子どもが多くなった時期にAOMORI多文化共生推進事業が活用された例がある。
- 9) AOMORI多文化共生推進事業の2022年度予算は、一般財団法人自治体国際化協会の助成によって賄われた。2023年度からは独自予算が確保され、文部科学省の「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」の補助も受けながら展開されている。
- 10) 地域住民から弘前大学は、「ひろだい」と呼称されていることから、この名称が採用された。
- 11) 2024年現在、「登録日本語教員の資格取得に係る経過措置における日本語教員養成課程等」として、文化庁の確認を受けている。
- 12) 文化的言語的に多様な子どもとは、子どもが持つ複数の言語と文化背景を多様なものとして肯定的かつ中立的に捉える概念（カミンズ2011）で、主に北米で用いられてきた。日本で使われる「外国につながる子ども」という概念と対象は重なるが、子どものもつ言語と文化の多様性を明示する用語となっている。
- 13) 2024年現在、ひろだい多文化リソースルームでは、取

り出しで教科の先行学習を行うことによって母学級での教科の授業にクラスメイトとともに参加できるようにする試みを行っている。取り出しを担当する支援員と学級での教科の授業を担当する教員の綿密な連携が欠かせない支援形態だといえる。

## 【引用文献】

- ガルシア、ジョンソン、セルツァー、2024、『トランスランゲージング・クラスルーム—子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』明石書店
- 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 第56巻』, pp.253-261
- 石川朝子・榎井縁・比嘉康則・山本晃輔、2020、「外国人生徒の進学システムに関する比較研究—神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から」、『未来共創』第7巻, pp.193-220
- カミンズ、ダネシ、2005、『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして』, 明石書店
- 金春喜、2020、『発達障害とされる外国人の子どもたち』, 明石書店
- 桐村豪文・吉田美穂、2021、「多文化共生と日本語指導が必要な子どもの把握—「外国とのつながり」と「学習言語」に着目した調査の在り方—」『弘前大学教育学部紀要』125号, pp.219-230
- 川上郁雄、2021、「ことばの力」と「ことばの教育」—子どもの日本語教育のありかたを問う—, 『移動する子ども』学第6章, くろしお出版, pp.115-128
- 児玉奈々、2017、『多様性と向きあうカナダの学校—移民社会が目指す教育』, 東信堂
- 大坪美奈子、2023、「外国人散在地域における外国人児童生徒を取り巻く環境の改善に向けて—日本語支援員の視点から—」『別府大学日本語教育研究（別府大学日本語教育研究センター紀要）』, No.13, pp.15-33
- 弘前大学教育学部多文化リソースルーム、2021、『令和2年度文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』[https://www.hirodaimrr.or.jp/wp-content/uploads/2023/08/R2\\_houkokusyo.pdf](https://www.hirodaimrr.or.jp/wp-content/uploads/2023/08/R2_houkokusyo.pdf)
- 吉田美穂、2010、「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える（その1）」中央大学『教育学論集』52, pp.143-179
- 吉田美穂、2011、「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える（その2）」中央大学『教育学論集』53, pp.121-153
- 吉田美穂、2014、「高校進学ガイダンスと外国につながる子どものキャリア支援—神奈川県における教育委員会とNPOの協働—」, 国際ボランティア学会編『ボランティア学研究』14, pp.13-25
- 吉田美穂・笹森圭子編著、2023、『青森県版 外国につながる子どもの教育支援ガイドブック—多文化共生の学校づくりに向けて—』, 令和4年度文部科学省委託「多

文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」事業成果物，弘前大学教育学部多文化リソースルーム発行，全 98p，<https://www.hirodaimrr.or.jp/wp-content/themes/hirodaimrr/img/guidebook2023.pdf>

吉田美穂，2023，「多様性・公正とウェルビーイング」

TALIS から見えるものと見えないもの」本図愛実編『日本の教師のウェルビーイングと制度的保障』，ジダイ社，pp. 38-53

(2024. 9. 2 受理)