

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*

銭坪 玲子**、桑戸 孝子***

Educational Support for Children with Foreign Backgrounds: A Case Analysis on a Region with Few Immigrant Population

Sachiko ZENITSUBO**, Takako KUWATO***

1. 問題の所在

近年、グローバル化の進展による在留外国人の増加等を背景として、外国籍児童生徒の日本語学習支援の必要性が高まっている。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」のことであり、外国人児童だけでなく、様々な背景を持つ日本国籍の児童生徒も含まれる（文部科学省2019）。

文部科学省は外国籍児童生徒に対する教育施策を進めてきた。平成26年度には、「特別の教育課程」制度が導入され、学校教育法施行規則の一部改正により、小・中学校段階に在籍する日本語指導が必要な児童生徒を指導対象として、年間280単位時間までの在籍学級以外の教室での特別の指導が認められた。平成28年には、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が制定され、「義務教育の段階の普通教育に相当する教育を十分に受けていない者の意思を尊重しつつ、年齢又は国籍等にかかわらず、能力に応じた教育機会を確保する」ことが基本理念の中に盛り込まれた（文部科学省2017a）。平成29年には、義務標準法等の改正が行われ、「教育上特別の配慮を必要とする児童又は生徒（障害のある児童又は生徒を除く。）に対する特別の指導」については教職員の数を政令の定めに従って追加で算定できることになった（文部科学省2017b）。また、同年、新学習指導要領が改訂され、「日本語の習得に困難のある児童については、個々の児童の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行なうものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を

個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする。」と明記された（文部科学省2017c）。

このように日本語指導が必要な児童生徒に対する制度が整備されるなか、実際に教育が行われる現場や当事者の児童生徒たちはどのような状況にあるだろうか。

小学校・中学校・高等学校・義務教育学校・中等教育学校・特別支援学校を対象として実施された調査（文部科学省2020a）によれば、平成30年度の日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は40,755人、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は10,371人であり、調査が始まった平成19年と比べると、それぞれ1.6倍、2.36倍であった。しかし、日本語指導が必要な児童生徒のうち日本語指導等特別な指導を受けている者の割合は、外国籍児童生徒は79.5%、日本国籍児童生徒は74.4%にすぎない。また、これらの指導のうち、「特別な教育課程」による日本語指導を受けている者の割合は、外国籍児童生徒が60.8%、日本国籍児童生徒が57.3%である。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況を見ると、多い順にポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、英語、韓国・朝鮮語となっている。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別市町村数をみると、5人未満が最も多く、348市町村であり、全832市町村の40%強である。10人未満は約60%を占める。学校種別の在籍状況を見ると、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は、小学校が最も多く、26,316人で中学校の約2.66倍、高等学校の約7.2倍である。また、日本語指導の内容について、「特別の教育課程」による指導を実施していない場合の理由では、「日本語と教科の統合的指導を行なう担当教員がいないため」が最も多く、4,000校を超えて

* Received October 1, 2021

** 鎮西学院大学 現代社会学部 外国語学科

*** 長崎総合科学大学 共通教育部門

Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1 Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0082, Japan

いる。このことから、適切な資質を備えた人材の不足と指導のための体制整備が実現していないことが明らかである。外国人散在地域で、とりわけ小学校において、十分な支援体制が整わない環境のなかで日本語指導が必要な児童生徒やその保護者、そして、受け入れ現場に係る各関係者がそれぞれの立場で問題に直面し、試行錯誤を重ねているのが日本の現状であろう。

さらに、平成29年度中の日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況によれば、日本語指導が必要な高校生等（特別支援学校の高等部は除く）の中退率は9.6%であり、全高校生等（同上）の1.3%と比較するとはるかに高い。高等学校等を卒業した後の大学や専修学校などの教育機関等への進学率は42.2%であり、全高校生等の71.1%よりかなり低い。就職者における非正規就職率は40.0%で、全高校生等の4.3%の10倍近い。進学も就職もしていない者の率は18.2%で、全高校生等の6.7%の約3倍である。これらのデータから見れば、日本語指導が必要な児童生徒に対する支援の在り方は小・中学校段階のみならず、高校から高等教育機関への進学、さらには就職後に至るまで、人生全般に大きな影響を及ぼしているといえるだろう。

文部科学省（2020a）によれば、日本語指導が必要な児童生徒は多様化しており、かつ、集住化・散在化の二極化の傾向がみられるという。集住地域のみならず、散在地域における支援体制の整備も喫緊の課題である。集住地域とは異なる特色を把握し、それぞれの地域に合致した支援体制を構築することが求められる。

本稿では、外国人散在地域である長崎県諫早市のA小学校における支援体制構築の過程と実践を一つの事例として紹介し、今後の組織的支援の在り方について検討するための示唆を提供したい。

2. 長崎県の日本語指導が必要な児童生徒の現状

法務省（2021）の「都道府県別在留外国人数の推移」によると、長崎県の外国人数は47都道府県中36位で9,955人、構成比0.3%である。上位3位の東京都（580,180人、19.4%）、愛知県（273,784人、9.5%）、大阪府（253,814人、8.8%）等と比べれば、長崎の外国人は相対的に少ないといえる。長崎県（2021）によれば、長崎県の外国人の在留資格の内訳は、多い方から、技能実習、永住者、留学である。また、外国人労働者の国籍上位4カ国は、ベトナム（2,386人、39%）、中国（908

人、15%）、フィリピン（704人、11%）、ネパール（424人、7%）となっている。

東京都や愛知県の豊田市のような外国人集住地域に対して、長崎県や高知県、秋田県などは、外国人散在地域とよばれる。外国人散在地域では日本語指導が必要な児童生徒の数も少ない傾向があるため、支援の体制が整っていないことが多い。

ここでは、本稿で取りあげるA小学校の所在地である長崎県と諫早市における日本語指導が必要な児童生徒数について、データを示しながら概観する。

2.1 長崎県における日本語指導が必要な児童生徒数

文部科学省（2020b）^(注1)によると、長崎県における日本語指導が必要な児童生徒数は、外国籍の児童生徒が33名、日本国籍の児童生徒が33名の計66名である。図1に示すように、過去2回のデータと比較すると、その数は外国籍・日本国籍とも増加していることがわかる（桑戸・他2020）。

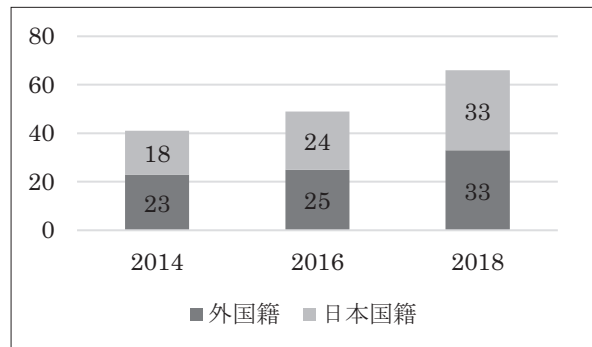


図1 長崎県における日本語支援が必要な児童生徒数の推移（人）

（出所）桑戸・他（2020）より年号を西暦に修正して引用

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（平成30年度、平成28年度、平成26年度）」を基に桑戸・他（2020）作成

次に、これら66名の日本語指導が必要な児童生徒の母語別または言語別在籍状況を見てみる。図2は日本語指導が必要な外国籍児童生徒の母語別在籍状況を、図3は日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の言語別在籍状況を示したものである。まず、外国籍児童生徒の母語で最も多いのは英語で37%を占める。次いで、中国語（21%）、フィリピン語（12%）、韓国語（6%）となっている。一方、日本国籍の児童生徒の言語別で最も多いのは、英語で70%を占めている。次いで、日

本語、中国語、フィリピン語がそれぞれ9%、韓国・朝鮮語が3%と続いている。

長崎県においては、外国籍児童生徒と日本国籍児童生徒のいずれの場合も英語が最も多いことがわかる。また、両者とも、フィリピン語、中国語、韓国・朝鮮語の割合も一定程度高いと言える。

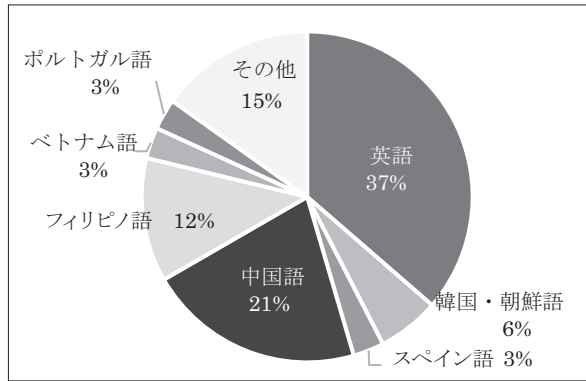


図2 長崎県の日本語指導が必要な外国籍児童生徒の母語別在籍状況

(出所) 文部科学省 (2020b) 「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 (平成30年度)」を基に筆者作成

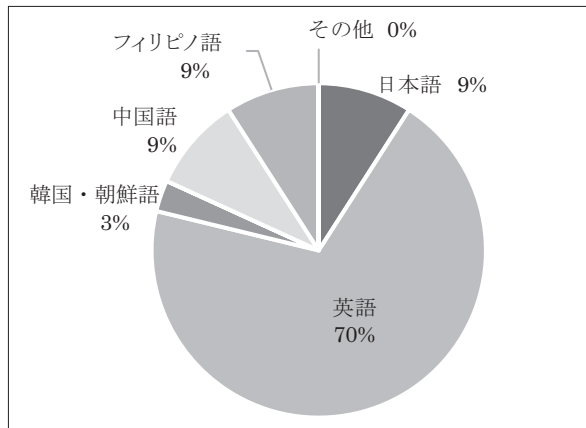


図3 長崎県の日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の言語別在籍状況

(出所) 文部科学省 (2020b) 「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 (平成30年度)」を基に筆者作成

2.2 諫早市における日本語指導が必要な児童生徒数

本稿で研究対象としている諫早市における日本語指導が必要な児童生徒数について述べる。図4は諫早市の日本語指導が必要な児童生徒数を示したものである。諫早市教育委員会への聞き取り調査によると、2016年は3名、2018年は1名、2021年は2名である。これら6名の国籍はいずれも外国

籍であり、その内訳はネパール3名、スリランカ2名、韓国1名となっている。さらに、学校種別在籍状況を見てみると、図5に示すように、2016年度は小学校1名・中学校2名、2018年は中学校1名、2021年は小学校2名となっている。

前述したように、長崎県全体では日本語指導が必要な児童生徒数は増加していることが確認されているが、諫早市においてはその傾向は見られず、年度により多少の増減はあるものの低い数値となっている。

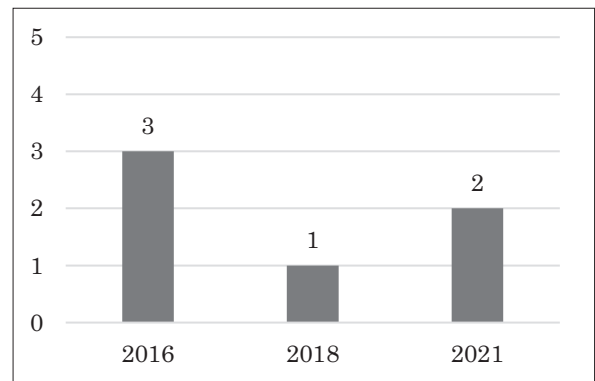


図4 諫早市の日本語指導が必要な児童生徒数(人)

(出所) 諫早市教育委員会への聞き取り調査 (2021年9月) を基に筆者作成

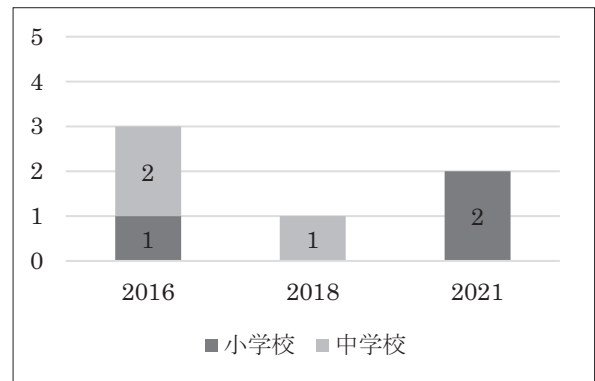


図5 諫早市の日本語指導が必要な児童生徒数の学校種別在籍状況(人)

(出所) 諫早市教育委員会への聞き取り調査 (2021年9月) を基に筆者作成

ここで、諫早市のデータを長崎市のデータと比較してみる。長崎市のデータは、桑戸・他 (2020) において長崎市教育委員会への聞き取り調査により得られたものである。両者のデータは同年度のデータではないが、本データの対比により両市における傾向が見えてくると考える。

図6に示すように、2019年度の長崎市における日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は小学校在籍者が4名、中学校在籍者が9名の計13名である。一方、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は小学校在籍者が4名、中学校在籍者が1名の計5名である。外国籍と日本国籍を合わせると、2019年度の長崎市の日本語指導が必要な児童生徒数は18名となる。

一方、諫早市は直近の3回のデータの中で最も多い2016年においても3名であり、長崎市の6分の1となっており、諫早市の日本語指導が必要な児童生徒数が少ないことがわかる。

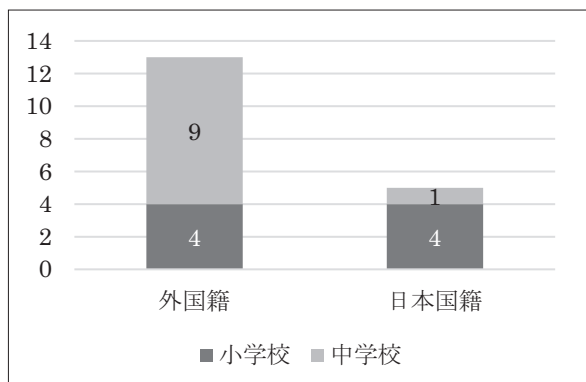


図6 2019年度長崎市の日本語指導が必要な児童生徒数の学校種別在籍状況（人）

（出所）長崎市教育委員会へのメールでの聞き取り調査（2020年3月）を基に桑戸・他（2020）が作成した表をグラフ化して引用

3. A小学校における学習支援について

本節では、筆者らが関わっている諫早市のA小学校における学習支援について述べる。A小学校における学習支援を第一期と第二期に分け、その詳細を報告し、そこから浮かび上がる課題を明らかにしたい。

3.1 学習支援に関わるまでの経緯

諫早市のA小学校に2名の児童（2年生と4年生）が転入してきたのは、2020年12月である。その後、2021年1月の長崎新聞に当該児童転入の記事が掲載された。筆者らの一人は、所属している市民団体のメンバーとともに外国につながる子どもの教育支援に取り組んでいたが、その新聞記事を読み、支援状況把握のために小学校側に連絡を取り訪問することになった。訪問時にはA小学校の管理職である教頭と校長から支援状況などについて情報を得るとともに、教頭が実施している取

り出し授業の見学をすることができた。また、児童の保護者である母親・通訳者・児童の学級担任・教頭との月一度の面談会にも同席を許され、母親とも話をすることができた。この訪問をきっかけに、筆者らのうち1名も外部支援者としてA小学校2名の児童の学習支援に関わることになった。

A小学校での支援は、第一期支援と第二期支援の大きく2つに分けられる。第一期は2021年2月から6月までの主に日本語教師が関わった支援、第二期支援は2021年7月から現在までの地域の大学の学生が関わっている支援である。

3.2 第一期支援

本項では、2021年2月から2021年6月までの第一期支援について述べる。

まずA小学校では、児童転入後の12月から、教頭と校長による週7単位時間の取り出し授業が行われていた。指導内容はサバイバル日本語で、教材として東京都教育委員会発行の『たのしいがっこう』が使用されていた。この教材が使用された理由は、児童の母語による翻訳版があったからである。並行してひらがな・カタカナの習得を目的としてかな学習も行われていた。

外部支援者である筆者らが関わる第一期の支援は、上記サバイバル日本語の指導がほぼ終了する頃に開始された。指導内容は日本語基礎である。教材は、学校側からの要望もあり、財団法人三重県国際交流財団発行の『新版みえこさんのほんご』を使用することにした。

第一期支援では、主に筆者らの1名が支援に携わり、春休み期間中は長崎県内の日本語教師が支援に加わった。前述したように指導内容は日本語基礎であるが、学習支援の時間帯・週当たりの支援時間数・支援者の違いにより、第一期支援をさらに「前半」「春休み」「後半」という3つに分けて報告する。

まず、第一期前半の支援は2021年2月下旬から2021年3学期の終業式までの約1か月間である。教頭と校長が実施している週当たり7単位時間の取り出し授業のうち、1時間に筆者が外部支援者として入ることになった。学校側の管理のもと実施されたこの週1時間の授業では、前述した教材の課に沿って文法や語彙の導入・定着練習などを行った。また、取り出し授業の他の6時間を主に担当していた教頭と連携を取り、教頭担当の時間に復習や副教材である『新版みえこさんのれんしゅうちょう2』を書いて確認する時間を取るこ

とになった。かな習得のための練習についても、引き続き教頭担当の取り出し授業で扱うことになった。

次に、春休みの支援について述べる。A小学校の春休みは2021年3月25日から4月5日までであった。この間はできるだけ多くの学習支援を実現すべく、筆者の個人ネットワークを活用し、長崎県内の日本語教師に児童の学習支援協力の依頼をした。その結果、6名の日本語教師および1名の母語話者が支援に加わることになり、土曜日と日曜日を除く全ての平日の8日間、1日1時間から1時間半の学習支援が可能となった。指導内容は主に日本語基礎で、第一期前半の学習を継続する形で進められた。また、母語話者が支援に加わる際には、算数の学習支援を実施した。児童のうち1名はちょうど九九の学習をしている時期だったため、児童の母親にも同席してもらい、九九の大切さや九九の覚え方などについても母語支援者により母語で説明する機会を設けた。

第一期後半は、年度が替わり新しい学年が始まる2021年4月上旬から2021年6月下旬までの支援である。児童2名も学年が替わり3年生と5年生になり、新学年になったのを機に、学校側の「特別の教育課程編成・実施計画」に変更が加えられた。3年生児童についてはこれまでの取り出し授業がなくなり、週5時間の「算数」での入り込み授業が実施されるようになった。一方、5年生児童については週6時間の「算数」「道徳」での入り込み授業と週3時間の取り出し授業が実施されるようになった。

それに伴い、外部支援者としての筆者の学習支援時間帯も変更することになり、放課後の時間帯での支援となった。第一期後半では、2名の児童の放課後の時間帯に外部支援者である筆者1名が週に一度学習支援を行った。指導内容は基礎日本語で、これまでの学習支援を継続する形で進めた。この間、長崎県においても新型コロナウイルス感染症の影響があり、筆者が所属する大学でも遠隔授業が実施されたため、その期間の約1か月間、A小学校の支援についても遠隔で対応することにした。児童の保護者にも協力を依頼し、児童の自宅でweb会議システムを用いて実施した。

3.3 第二期支援

同年6月下旬より、新たに筆者1名が支援に加わり、新たな体制のもと、第二期支援の活動が開始された。筆者の一人が担当している日本語教師

養成課程科目を履修している学生のうち3名に声掛けし、学生の派遣をスタートした。教材は第一期で使用されていた「みえこさんのにほんご」シリーズを引き続き使用した。7月は、小学校内の一室において、放課後に1回60分の授業を学生2名がそれぞれ週1回ずつ担当したが、小学校も大学も夏休みに入り、8月になると、学生3名と日本語非常勤講師1名、筆者の2名を加えた6名体制で、原則、週4日（月・水・木・金）、午前中に90分の授業を実施した。

学生3名のうち2名は教職課程を履修している学生でもあるが、いずれもまだ教壇に立った経験がない学生ばかりであった。派遣前には、授業をする上での基本的な注意事項等について提示し、担当する学習項目についても適宜指導を行なった。授業進度や内容はスケジュール表で共有し、授業中の気づき等についてもメンバー間で共有できる仕組みがつけられた。また、学生からの授業報告があった場合には、それらに対するフィードバックを即座に行なうことで、単なるボランティアではなく、派遣学生にとっても学びのある取り組みになるよう配慮した。

授業内容は、教材に用いた日本語基礎の文型の導入や練習を原則として、夏休みには、かな学習（ひらがな、カタカナ）にも力を入れた。毎回、小テストを実施するなどして、定着を図った。対象児童の学習意欲を高めるため、児童たちの興味関心に応じた授業を試みた。例えば、かな学習では、ゲーミフィケーションの導入を積極的に図り、ビンゴやカルタ、イラスト等を用いてゲーム形式での学習を行なった。文型練習では、インフォメーション・ギャップを利用してインタビューを互に行なったり、実際に知り合いに手紙を書いたりするなどして、アウトプットの機会も積極的に設けた。

9月から小学校が新学期に入ると、再び、放課後の時間帯に授業を実施するようになった。苦手としていた特殊拍や拗音、カタカナなども少しずつできるようになり、上達が見られる一方で、児童たちの集中力や学習意欲が感じられない場合もあった。学校生活や日本語学習に対する不安や不満を児童が口にすることも増え、支援者は支援の難しさを感じることもあった。

しかしながら、第二期支援では、大学生の支援者を獲得したことで、週2回以上の授業を継続して行なうことが可能となり、チームとしての新しい支援体制が整い始めた時期だといえる。また、

支援者間では、目の前の学習支援のみならず、「二人が将来就きたい職業に就けるように支援する」というキャリア形成支援を視野に入れた目標を共有した時期もなった。

4. 今後の課題と展望

先行研究や先行事例から、日本語指導が必要な児童生徒の支援のためには、学級担任、学校の管理職（校長・副校長・教頭等）、市町村教育委員会・都道府県教育委員会、日本語教師、支援者等による支援体制の構築がまず不可欠であり、専門的な資質・能力を備えた人材の養成が急務であることが明らかとなった。

中川（2015）によれば、外国人散在地域における支援を継続して実施するためには、「ひと」や「もの」が分散している環境で支援者の一人ひとりが経験を蓄積するような『ひと』依存の状況から脱却し、地域の関連団体の連携やネットワークの構築を実現し、組織として支援を行えるような仕組みづくりが必要だという。「組織（＝協議会）」の整備と活用が不可欠だともいう。

立山（2018）は、外国人散在地域である別府市の取り組みを報告している。別府市では、支援者らによる教育委員会学校教育課に対する報告と提案、協議会の発足、指導体制の構築、日本語指導者の養成と人材確保等が行なわれた。日本語指導者候補として教員免許状保持者や元教員、現職の教員を対象とし、2日間（計8時間）の日本語指導者養成講座が学校教育課主催で実施された。講座の講師は大学関係者や支援団体が担当したとされる。

日本語指導者としての人材養成についていえば、外国籍児童生徒の日本語学習支援が大学の教職課程においても近年注目されつつある。例えば、稲葉（2010）によれば、愛知教育大学の全学共通科目の中には「外国人児童生徒支援教育」という必修科目がある。現代的な教育課題対応科目の一つとしておかれているという。外国籍児童生徒の増加という背景から、教員養成においても日本語指導に必要な資質や能力を備えた人材の養成が求められており、模擬授業を実施するなどして、日本語教育の実践的な資質・能力を養成しているという。

また、兵庫教育大学においても、教職課程の大学生に小学校での外国籍児童生徒に対する支援・指導現場の見学等を促し、教員養成における指導の効果について検討されている（岡崎 2020）。

これらの大学での取り組みにみられるように、実際の現場へ赴き、外国籍児童生徒の学習支援に携わることは、日本語教師養成課程で学ぶ学生にとってはもちろんのこと、教職課程で学ぶ大学生にとっても大きな意義があるのではないだろうか。外国人散在地域における教職課程をもつ大学の役割については、今後検討すべき課題の一つである。

最後に、「外国人児童生徒受け入れの手引き」（文部科学省 2019）には、「改正入管法による外国人の受入れ拡大や大綱等を踏まえ、国として外国人の受入れと共生を進めて」いることをふまえ、「外国人児童生徒等を指導の対象とするのではなく、子供たちを日本と世界に貢献する人に育てていくことも願い（中略）今後、各学校や地域での外国人児童生徒等との共生が、日本の子供たちの成長につながることをしっかりと認識し」たいとある。

「日本語指導が必要な児童生徒」という言葉に包含される指導の対象としての外国籍児童生徒という枠組みにとらわれることなく、指導するものとされるものという固定化された関係性やパターンリズムに陥ることもなく、外国籍児童生徒を支援する取り組みをいかに構築できるか、今後検討すべき課題である。外国籍児童生徒に日本語学習を強いるだけではなく、日本語母語話者に対する日本語教育ともいわれる「やさしい日本語」の学習を、外国籍児童生徒の関係者や支援者にも求めることで、パターンリスティックな行為としての一方的な指導を超えることができるかもしれない。外国籍児童生徒受け入れの現場は日本社会の縮図ともいえ、様々な問題が山積しているが、一つひとつの実践例を積み上げながら、問題解決へ向けて前へ進んでいきたい。

注

1. 本調査は隔年で実施されるもので、本原稿執筆時の2021年9月においては、平成30年5月1日現在で行った調査の結果を令和2年1月10日に修正し公表したものが直近のデータである。

参考文献

- 稲葉みどり（2010）「日本語模擬授業の自己評価—この実習で学生が学べなかったこと—」愛知教育大学日本語教育講座 教養と教育（20）、7-14
- 内海由美子他（2008）「日本語指導が必要な外国

- 人児童生徒散在地域における支援のあり方について—『日本語学習支援ネットワーク会議07 in YAMAGATA』の開催から見えてきたこと—」山形大学国際センター、山形大学留学生教育と研究 (1)、9-21
- 岡崎渉 (2020)「教員志望学生は外国人児童の指導現場から何を学ぶか」兵庫教育大学研究紀要 (56)、151-159
- 財団法人三重県国際交流財団 (2016)『新版 みえ 皆さんのほんご』
- 財団法人三重県国際交流財団 (2016)『新版 みえ 皆さんのほんごれんしゅうちょう2』
- 立山博邦他 (2018)「実践報告 別府市における日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導の体制整備—対象児童生徒散在地域における実践—」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 (8)、21-30
- 東京都教育委員会『たのしい がっこう』
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/japanese/tanoshi_gakko.html
(最終閲覧日：2021年11月28日)
- 中川祐治他 (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
- 長崎県 (2021)「長崎県における外国人の状況」
<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2021/07/1625119127.pdf>
(最終閲覧日：2021年9月29日)
- 法務省 (2021)「令和2年末現在における在留外国人数について 令和2年末公表資料」
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001344904.pdf>
- 文部科学省 (2017a)「別添1 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律 (概要)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380956.htm
(最終閲覧日：2021年9月26日)
- 文部科学省 (2017b)「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」
https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/1305316.htm
(最終閲覧日：2021年9月26日)
- 文部科学省 (2017c)「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf
(最終閲覧日：2021年9月27日)
- 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：2021年9月26日)
- 文部科学省 (2020a)「外国人児童生徒等教育の現状と課題」https://www.soumu.go.jp/main_content/000684204.pdf
(最終閲覧日：2021年9月29日)
- 文部科学省 (2020b)「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(平成30年度)」
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400305&tstat=000001016761&cycle=0&tclass1=000001140106&tclass2val=0>
(最終閲覧日：2021年9月10日)

