

外国にルーツを持つ子どもと社会をつなぐ場の創出に関する実践的研究

ーつながり支援を通じた多文化共生社会に向けた試みー

同志社大学大学院総合政策科学研究科

総合政策科学専攻 博士課程（後期課程）

2015年度 1005番

森 雄二郎

目次：

1. 研究の枠組み	1
1.1. 研究の背景	1
1.2. 研究の目的	2
1.3. 鍵概念の整理1：多文化共生	2
1.3.1. 「多文化共生」概念の登場	2
1.3.2. 「共生」概念の系譜	4
1.3.3. 実践の論理としての「多文化共生」	7
1.4. 鍵概念の整理2：外国にルーツを持つ子ども	8
1.5. 鍵概念の整理3：つながり	9
1.5.1. 「つながり」概念の系譜	9
1.5.2. 教育分野における「つながり」概念	10
1.5.3. 外国にルーツを持つ子どもと「つながり」	11
1.6. 研究の対象	12
1.7. 研究の方法	12
1.8. 論文の構成	13
2. 多文化社会の進展とその社会的課題	15
2.1. 出入国管理政策の成立と旧植民地出身者の対応	16
2.2. インドシナ難民や留学生の受入れ	18
2.3. 国や自治体の国際化施策のはじまり	20
2.4. 日系人の流入と定住化への対応	21
2.5. 人口問題の中での外国人受入れ	24
2.6. 外国人材受入れの量的緩和	26
2.7. 多文化社会をめぐる社会的課題	28
2.7.1. シティズンシップの問題	28
2.7.2. 政策なき外国人受入れ	30
2.7.3. ゼノフォビアやヘイトスピーチの問題	32
2.7.4. 小括	34
3. 欧米諸国における移民教育の動向	35
3.1. アメリカ	35
3.2. オーストラリア	38
3.3. カナダ	42
3.4. イギリス	44
3.5. ドイツ	47
3.6. フランス	49
3.7. スウェーデン	51
3.8. 各国の政策や取り組みが示唆するもの	53
4. 日本における外国にルーツを持つ子どもをめぐって	55
4.1. 外国にルーツを持つ子どもの現況	55
4.2. 外国にルーツを持つ子どもの教育問題	56
4.2.1. 日本語と学力の不足	56

4.2.2.	不就学や学校不適應	57
4.2.3.	狭められる教育達成の道	58
4.3.	周辺化される子どもたち	59
4.4.	外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援の取り組み	59
4.4.1.	国民教育への編入	59
4.4.2.	日本語がわからない子どもへの対応	60
4.4.3.	外国人児童生徒教育の充実	61
4.4.4.	これまでの教育支援の問題点	62
4.5.	新たな教育支援に向けて	63
4.5.1.	「多様な学力」へのまなざし	63
4.5.2.	不足する「社会関係（つながり）」	64
5.	新たな教育支援のあり方の検討	66
5.1.	社会構成主義について	66
5.1.1.	社会構成主義とは何か	66
5.1.2.	社会構成主義の学習観	67
5.1.3.	社会構成主義の学習理論	67
5.2.	「つながり支援」の構想	69
5.3.	「つながり支援」の構成要件	70
5.3.1.	「能動的な市民性」の獲得	70
5.3.2.	アイデンティティの形成を媒介する「ロールモデル」	71
5.3.3.	「対話的空間」の創出	73
5.3.4.	多様な社会的リソースとの「協働」	74
6.	社会実験の概要	76
6.1.	事業の目的	76
6.2.	滋賀県という地域性	77
6.3.	運営体制	77
6.4.	事業の実施状況と変遷	78
7.	社会実験の検証1：つながり支援の教育効果	80
7.1.	分析の方法	80
7.2.	実践事例①：職場見学ツアー&将来を考えるワークショップ（2012）	81
7.2.1.	実施にいたる経緯	81
7.2.2.	プログラムの構成	82
7.2.3.	学びの分析	83
7.2.4.	学びの考察	86
7.3.	実践事例②：職場見学研修&ビジネスマナー講座（2013）	87
7.3.1.	実施にいたる経緯	87
7.3.2.	プログラムの構成	88
7.3.3.	学びの分析	88
7.3.4.	学びの考察	91
7.4.	実践事例③：職業人と語る会（2013～2017）	92
7.4.1.	実施にいたる経緯	92
7.4.2.	プログラムの構成	93

7.4.3.	職業人の選考方法	94
7.4.4.	新たなブースの設置	95
7.4.5.	学びの分析	96
7.4.6.	学びの考察	102
7.5.	実践事例④：ブジラル人学校におけるキャリアデザイン研修（2014～2017）	104
7.5.1.	実施にいたる経緯	104
7.5.2.	プログラムの構成	104
7.5.3.	学びの分析	105
7.5.4.	学びの考察	108
7.6.	実践事例⑤：多文化共生を考えるキャリアデザイン講座（2016～2018）	110
7.6.1.	実施にいたる経緯	110
7.6.2.	プログラムの構成	111
7.6.3.	学びの分析	112
7.6.4.	学びの考察	116
7.7.	検証結果の総括	117
8.	社会実験の検証2：つながり支援の波及効果	119
8.1.	関係者の学びの分析	119
8.1.1.	分析の方法	120
8.1.2.	学びの分析	121
8.1.3.	学びの考察	125
8.2.	連携やネットワークの分析	126
8.2.1.	関係者同士のつながり	127
8.2.2.	新しい取り組みへと広がるつながり	129
8.3.	検証結果の総括	132
9.	総合考察	133
9.1.	市民が育つ場	133
9.2.	ロールモデルの機能と再生産	134
9.3.	対話的空間の場づくり	135
9.4.	教育コミュニティの形成プロセス	137
9.4.1.	個人の問題意識から	137
9.4.2.	問題意識の共有化	139
9.4.3.	中間支援組織とコーディネーターの存在	140
9.4.4.	小括	141
9.5.	「多文化共生社会」に向けて	141
10.	おわりに	143
10.1.	本研究が示したもの	143
10.2.	残された課題	146
10.3.	今後の展望（自らのキャリアデザインについて）	147

1. 研究の枠組み

1.1. 研究の背景

今日、グローバル化の名のもとに活発となった人やモノ、情報の越境的な往来は、その恩恵と課題を内包しつつ、世界の経済的、政治的、文化的な結びつきを強めている。企業や個人の活動は国境を越え、地球環境問題や南北問題などのグローバルイシューの発生、さらには地域社会における個人化がすすみ、社会的連帯の喪失、貧困や社会的孤立といった具体的な生活に関わる問題などの社会課題も山積している。その中で、移民、難民、国際労働や留学、国際結婚といった国家の枠組みを越えた人々の移動が増大したことによって、人種や民族間の文化摩擦や葛藤をとめないながら、世界各地で国民を中心とする国民国家や血縁・地縁的なつながりを基盤とする地域社会のあり方が大きく揺らいでいる。

現在、日本に暮らす外国人（在留外国人¹）の数は2008年のリーマンショック、2011年の東日本大震災の影響もあって一時的に減少した時期があったとは言え、2012年からは再び増加に転じ、2017年には250万人を越えて過去最高の数字となっている。少子高齢化によって労働者人口がさらに減少する中で、さまざまな産業分野での外国人材のニーズは高く、さらに国際結婚や国籍取得などを含めると、ますます社会の多文化化が進行していくことは確実である。異なる国籍や民族、あるいは多様な文化背景を持つ人々とともに生きる、いわゆる「多文化共生²」は日本社会にとって、あるいはその社会の成員一人ひとりにとって望むか望まないかに関わらず直面せざるを得ない課題ということができる。

しかし一方で、異質な存在としての外国人や異なる文化背景を持つ人々に対する「差別」や「排除」といった問題も表面化している。移民や難民の排斥運動、在留外国人に対するヘイトスピーチといった直接的な差別行為だけでなく、住民としての権利保障や機会均等といったシティズンシップ（市民権）の問題から地域のご近所付き合いまで、国家や地域社会のあり方から個人の意識レベルにおいても「共生（ともに生きる）」をめぐる問題は多岐にわたって生じている。

そして、外国にルーツを持つ子ども³の教育問題もその1つである。在留外国人の数が急増した1990年代以降、異なる国籍や文化背景を持つ子どもたちが量的にも質的にも拡大し、

¹ 「出入国管理及び難民認定法上の在留資格をもって我が国に中長期間在留する外国人（中長期在留者）及び特別永住者」を指す。

² 総務省（2006）によれば「国籍や民族などの異なる人々が、互いに文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義される。詳細は後述する。

³ 一般的には「外国籍あるいは両親のどちらか一方が外国籍である子ども」を指す。詳細は後述する。

学校をはじめとする教育機関においてもその問題意識や対応が示されるようになった。これまでにも、主に学校を中心とする教育現場において日本語教育や適応指導など、さまざまな教育支援の取り組みが行われてきたが、国籍や文化背景の差異によって十分な教育機会が得られなかったり、限られた進路選択（特定の学校や職業への就学・就職）を強いられるなど、彼ら彼女らの教育達成⁴にはいまだ多くの格差がある。そこには、単に日本語や学力が不足しているという個人の問題のほか、親の教育観や経済力、あるいは周辺化された社会（特定のエスニックコミュニティ）の中で生活していることによって十分な情報や知識が得られないといった、社会との結びつきや関係性が希薄だという社会関係（つながり）の問題も横たわっている。

こうして彼ら彼女らを社会的・文化的に周辺化させることは格差や貧困の再生産（社会的排除）を引き起こし、ひいては社会の分断や不安定化を招くことにもなりかねない。また、声高に社会のグローバル化が叫ばれる中において、多様な文化背景や価値観を有する彼らは、本来であればこれからの社会を担う重要なアクターであり、そうした彼ら彼女らに自己実現の道を拓き、誰もが社会の一員として包摂される社会を目指すことは日本社会あるいはその成員一人ひとりにとって大きな命題と言える。

1.2. 研究の目的

本稿の目的は、(1)日本社会の多文化化の実態を明らかにした上で、その課題の1つとして外国にルーツを持つ子どもの教育支援に関する施策や取り組みを取り上げ、その現状と課題を確認すること、(2)(1)で示された課題の解決方法の1つとして「社会関係（つながり）」に着目した新たな教育支援のあり方を構想し、その具体的な実践の成果や課題を社会実験的アプローチによって検証すること、(3)(1)、(2)の知見に基づいて、「多文化共生」に向けた新たな教育支援のあり方や枠組みを提示することである。

1.3. 鍵概念の整理 1：多文化共生

本節では、まず本研究の鍵概念である「多文化共生」とは何か、従来の「多文化共生」概念に関する先行研究を概観した上で、本稿における定義や位置づけを明らかにする。

1.3.1. 「多文化共生」概念の登場

現在使用される「多文化共生」という文言は「外国人（あるいは異なる文化背景を持つ

⁴ 「進路先や学歴、およびそれらを達成するために必要な知識や技能を獲得する過程」を指す。

人々)との共生」という文脈で語られることが多い。塩崎(2012)によれば、日本における「多文化共生」概念はオーストラリアなどで展開してきた「多文化主義」概念と重なる部分もあるが、完全に同じものではなく、日本独自に発展してきた部分も多いとしている。日本で「多文化共生」という文言が登場した時期については諸説あるが、1993年に神奈川県で開催された「開発教育国際フォーラム」を案内した新聞記事や同県川崎市の「おおひん地区まちづくり協議会」が出した提言に「多文化共生の街づくり」という文言が登場したこと(国際協力機構2007)や1995年阪神淡路大震災を期に立ち上げられた「多文化共生センター大阪⁵」の名称などが先駆けであるとされる。また、文化的・民族的マイノリティとの「共生」という意味では、1970年代の北海道におけるアイヌ民族の権利回復運動などの中で、差別に反対するものとして「共生」という言葉が使われていたという(花崎2001)。

その後、1990年代に入ってから在留外国人数の増加にともない、外国人を対象とする施策の必要性が高まる中で、「多文化共生」あるいは「外国人との共生」という文言が行政文書の中でも登場するようになった⁶。そして、2005年に総務省が「多文化共生の推進に関する研究会」を設置し、「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が、互いに文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」(総務省2006)と定義した以降は主に外国人支援に関する施策や取り組みにおいて行政機関のみならず、市民団体やメディアなどでも盛んに使用されるようになっていく。

しかし、一方で政策スローガンとして使用される「多文化共生」概念に対しては、様々な批判もある。たとえば、ハタノ(2011)は「マイノリティや社会的に弱い立場に置かれている人にとって、マジョリティとの共生は、好むと好まざるとにかかわらず、常に直面せざるを得ない「前提」である。しかも、多くの場合、マジョリティによって権利が侵害されている、あるいは認められていない状態にある。そのため、マイノリティがマジョリティ側に何を要求する場合、「多文化共生」といった抽象的で丸みを帯びた言葉を使って、「多文化共生を実現してほしい」と言うことはない。マイノリティの立場からすれば、むしろ「自分たちのこの権利を認めてほしい」「侵害しないでほしい」といった形で切実な要求を掲げるのが自然なのである」(ハタノ2011:35-36)として、「多文化共生」とは当事

⁵ 同団体では、活動の目的を「国籍・言語・文化や性などのちがいを認め、尊重しあう「多文化共生社会」の実現」を目指しているとしている。

⁶ 2000年に出された法務省の「出入国管理基本計画(第2次)」では「日本人と外国人が心地よく共生する社会の実現を目指していくものである」とされ(URL1)、2001年に発足した外国人集住都市会議の設立趣旨文では「外国人住民との地域共生の確立をめざしていく」と明記されている。

者（マイノリティや社会的に弱い立場におかれている人たち）の側から発生した言葉ではなく、マジョリティによるマジョリティのための言葉であるとしている。

岩淵（2010）は「多文化共生」の内実として「支配的立場に位置する「国民」を他者性を寛容する不可視の中心として位置づけて、周縁化された人々に「エスニック」「外国人」の看板を背負わせることで、都合のいい消費の対象としてのエキゾチックな文化（食・音楽・ファッションなど）だけが是認されがち」になり、結果的に「社会の一員として共に社会を構成してより包含的な社会へと変革していく共生の発想とは根本的に異なるだけでなく、それを抑圧するものでさえある」（岩淵 2010:16）としている。さらに、竹沢（2011）は、現状の「多文化共生」概念が有する問題点として「支配集団の中心性や優位性が揺るがないこと」「文化が単なる消費の対象（たとえば「衣(fashion)」「食(food)」「祭(festival)」）として扱われていること」「本質主義的な文化概念が文化の重層性や可変性を不透明にしていること」などを挙げている。

つまり、「共生」という言葉が醸し出す心地いい調和的な響きが、多文化社会における不平等や差別といった負の側面を覆い隠して」（岩淵 2010:16）しまい、マイノリティの側である外国人や文化背景の異なる人々を固定化してしまうことで、結果として本来の「共生」とはまったく異なる社会を形作ってしまう恐れがあることを意味している。これらの批判は、「共生」がある種理想的な社会のあるべき姿、社会状態を示すものとして、無自覚に氾濫していることに対する警鐘であると言ってよい。

しかし、一方でグローバル化が進み、ますます社会が複雑多様化する現代社会において、外国人に限らず「異なる文化背景をもつ他者とともに生きる」という実質的な課題は日本社会あるいは我々一人ひとりの生活空間においても避けがたいものであり、さらに「差別」や「排除」といった社会的病理を乗り越えるためのオルタナティブとしても、もはや「共生」という言葉を手放すことはできないであろう。そこで、今一度「多文化共生」概念を捉え直し、新たな社会の指標としていく必要があると言える。

1.3.2. 「共生」概念の系譜

現在、多義的に使用されている「共生」という言葉は、大きく分けて「自然科学的共生」「社会科学的共生」の2つの視点から捉えることができる。特に「人と人との共生（社会科学的共生）」についての議論を始めたのは Park であるとされている（小内 1999）。Park

(1986) はコミュニティの本質的特徴として「(1) 個体群が、組織されたテリトリーをもち、(2) 占有している土壌にほぼ完全に根づいており、(3) 個別単位は相互依存関係のなかで生活していて、その関係は、人間に当てはめた場合、社会的というより共生的なものである」としている。さらに「植物や動物の社会とはちがって人間社会は、生物レベルと文化レベルという2つのレベルで組織されているとみるのが、妥当である。競争を基礎におく共生的社会とコミュニケーションとコンセンサスに基礎をおく文化的社会とが存在する」と述べている。ここでいう共生社会とは、異なる種類の人々がコミュニティ内で競合しあう種間のバランス維持のための生態学的なメカニズム（競争）を備えているのであり、換言すれば「複数の人種による独自のコミュニティが棲み分けをすることによって共存している社会」であるとみなすことができる（小内 1999:125）。

Park が「生態学的な共生 (symbiosis)」を人間社会に導入しようとした一方、Illich (1973=1989) は、「宴」や「宴に集う人々の親密な関係性」の意味を含む「自立共生 (convivialty)」という用語を採用して、「共生」概念を整理している。そこには産業主義的な社会システムに対するアンチテーゼとして、「各人との自立的で創造的な交わりと、各人の環境との同様の交わりを意味させ、(中略) 他人と人工的環境によって強いられた需要への各人の条件反射づけられた反応とは対照的な意味をもたせよう」

(Illich 1973=1989:39-40) という意図が込められている。そして、「自立共生的な社会を実現できるとすれば、それはもっとも十分にかつもっとも自由に地域社会の諸道具を利用できる機会を各成員に保証し、しかもこの自由をほかの成員の同等の自由のためにのみ制限するような社会的配置の結果」であり、「一人の人間にとっての自由が他人にとっての同等の自由を生みだす要請によってしか制限されることのない社会であるだろう。そういう社会は前提条件として、まさにその特性によって、そういう自由を妨げるような道具を排除するという同意が必要である」としている (Illich 1973=1989)。Illich は個人の自立と自由を支える社会システム（共生的制度）の上に、個人間あるいは個人－環境間の創造的なコミュニケーションが営まれる社会を共生社会と位置づけている。

田中・名和田・桂木 (1992) は生態学的な均衡としての「共棲 (symbiosis)」には、「安定した閉鎖系」としての「調和」や「協調」のイメージが重ねられており、いわば「閉じた共存共栄システム」の存在が前提となっているとしている。「閉じられた共存共栄システム」とは、一応異なった種を含むものの、それらの間には利害の一致に基づく緊密な協力

関係（たとえばスカラベ・サクレ（ふんころがし）と羊の関係）があり、生活様式の異なる別の種がこの関係に参入する可能性はない。それに対し、人間社会における「共生（conviviality）」とは「異質なものに開かれた社会的結合様式」であり、「利害と価値観を異にし、多様な生の諸形式を実践する人々が、対立し、論争し、「気になる存在」として誘惑しあうことによってこそ、人々の知性と完成は拡大深化され、人間関係はより多面的で豊かになる」としている（井上・名和田・桂木 1992:26）。さらに、各人が互いに相手を、自分とは異なる独自の観点を持った自律的人格として尊重し配慮しあうことを「共生の作法」と位置づけて、個人間の対話から「共生」が導き出されるとした。

アイヌや沖縄問題などの差別・人権問題を取り上げてきた花崎（1997）も生態学的共生と社会学的共生との違いを区別した上で、後者は「自己保存のための相互利益の保証にとどまらない、人間の内面の意識変革を含む」としている。そして、共生とは「多数者が少数者の文化や生活習慣を排除したり、同化吸収するのではなく、（中略）文化の相互浸透、相互影響を歓迎する倫理と思想を醸成することが求められている」としている（花崎 1997: 274）。また、花崎（1993）は主に個人間の会話を通じた相互理解や承認といった視点を重視した井上らの主張に対して、「非対称性の関係を含む差異をたんなる差異、つまり水平的な個と個の差異だとみなし差異を楽しむ作法を語るのは、私にとっては虹のように美しいが手の届かない彼方にある」（花崎 1993:8）と批判し、共生のモラルとは具体的な実践の中で「苦しい自己変革を伴う作業から導き出されるものである」としている。

都市社会学の立場から西島（1994）は、社会を「互いに異質な他者と他者の間に不断に作り上げられようとする共同性の様式」と位置づけ、「社会への参加が促進されている社会状態」を「共生」と定義している。さらに社会参加を「意思決定過程から締め出された社会層の『社会的に意義を認められた活動への自発的参入』および参入を促進する行為のこと」として、社会から疎外されている人々が自発的に社会参加している状態を「共生」と呼んでいる（西島 1994）。また、栗原（1997）は「共生」を「異なる者同士が、自由で対等な相互活性化的关系を作って日常生活を営むこと」と定義した上で、そこには「被差別者や社会的弱者が権力的な傾斜した関係を編み直して、人間として対等な関係に立つことを意図して、そこには「共生の方へ」という動き」が含まれており、「マジョリティ（多数者）がマイノリティ（少数者）に強いる価値意識、生活様式、文化の次元での「同化」型の差別を克服しようとする企て」と述べている。

1.3.3. 実践の論理としての「多文化共生」

佐藤（2010）は文化的マジョリティとマイノリティの文化変容の様相を「同化」「統合」「共生」に分類して説明している。「同化」とは、いうまでもなく異文化をもつ個人、集団をホスト側（受け入れ側）の文化に組み込んでいくことであり、簡潔に示すならばA（「ホスト」側の文化）+ B（異文化）→ A（中略）「統合」とは、「文化相対主義」に立つ視点であり、異文化を尊重はするものの「ホスト側」の変化は固定したままの、いわばA + B → A + B（中略）「共生」とは、文化的差異をプラスに転化していくことであり、図式化すればA + B → Cということである。」と述べている（佐藤 2010:117-118）。それは、相互作用によってお互いの関係を変容させるということである。

また、お互いの関係性の変容が含意されているということは、常に「どのように共生していくのか」という具体的な実践や取り組みが求められているということでもある。都築（1998）は「共生」とは「異質な文化集団が衝突し、摩擦や葛藤を繰り返すことを通じて相互理解を深め、社会が変貌していくような動的な関係性」であり、「双方がお互いの文化、習慣を理解し、自律的生活をしつつ、一定の交流をもち生活することと考える。よって、双方の集団間に対等な関係があることとコミュニケーションがあることが必要となる」と述べている。また、塩崎（2012）は「多文化共生」という言葉を「スローガンや行政用語の域にとどめることなく、異なる人々との対話を促し、それをもとにして社会構造を変革する実践の論理として鍛えなおしていく必要があるのではないだろうか」と指摘する。

これらの指摘は「多文化共生」とは「理想の到達点ではなく、理想としての価値を有しつつ、それに到達するための視点」（寺田 2017:224）であり、「生活の具体的な場で共生を実現するための生き方の流儀を諸経験からみちびきだし、それを「共生のモラル」「共生の哲学」へと練りあげる作業」（花崎 2001:212）が必要であることを意味している。つまり、「多文化共生」をある種の理想的な社会の姿を示す言葉として位置づけるだけでなく、草の根的な実践を積み上げながら、個人の意識変革に加えて社会規範や制度までを変えていこうとする社会変革に向けた動的な概念と捉える必要があるということである。波戸（2009）は、「地域社会を構成する人々がすでに多様な出自と文化的背景、ライフコースをもつ人々からなっていることを相互に理解し、承認し合う過程が丹念に共有されていくことが重要であり、そうした「場」と「しかけ」をどのように創り出していくことができるかが課題となっているとしている。

以上の議論を踏まえ、本稿では「多文化共生」を「社会の中で異なる考えや価値観を持った人同士が対話や交流を通じて、お互いの葛藤や自己変容をともないながら、新たな社会や関係性を創造していこうとする試み」と定義する。それは、「差別」や「排除」といった非対称的な社会状態を乗り越え、さらにどちらか一方が変容する（同化）、どちらも変容しない（棲み分け）とは異なり、お互いに変容する「変わりあい」（塩崎 2016：148）の関係を築くということでもある。そして、そうした対話的な実践や交流に誰もが参加することが促されることで、一人ひとりが承認され、包摂されていく社会を「多文化共生社会」と呼ぶことにする。

1.4. 鍵概念の整理 2：外国にルーツを持つ子ども

本稿では、「多文化共生」に向けた具体的な実践として「外国にルーツを持つ子ども」に対する教育支援の場を取り上げる。「外国にルーツを持つ子ども」とは、一般的には「外国籍」あるいは「両親のどちらか一方が外国籍である子ども」を指しているが、たとえば日本国籍を含む重国籍の子ども、両親がともに日本人であったとしても海外で生まれ育った子ども（帰国子女）、生活言語が日本語でない子どもなど、国籍や文化背景の違いだけで厳密に分類することが困難な状況が現実的には生じている。本稿では対象を限定することを意図せず、「多様な文化背景を持つことによって何らかの課題やハンディキャップを背負う子ども」の総称として「外国にルーツを持つ子ども」を使用する。また、社会実験の中で取り扱うのは、主に 1990 年代に急増した日系人の子どもや家族の呼び寄せなどで来日した、日本語や日本文化に馴染みがないニューカマー⁷の子ども（小中高校年代の児童生徒）が中心である。

彼らは内在的な多様性をもつことから生じる葛藤を抱えながら、常に自己変革を迫られる「多文化共生」の当事者であり、さらにはこれからの社会を担う重要なアクターでもある。彼ら彼女らの声に耳を傾け、その前に立ちはだかる社会的・文化的障壁を取り除き、自己実現できる社会づくりを目指すことは、彼ら彼女らだけの問題としてではなく、誰もが承認され、包摂される社会（多文化共生社会）に向けた重要なアプローチであると考えられる。そうした認識のもとで、彼ら彼女らの教育支援の場から「多文化共生社会」に向けた実践のあり方を考えていきたい。

⁷ 主に 1989 年の入管法改正以降に来日した在留外国人のことを指す。

1.5. 鍵概念の整理 3：つながり

本稿では、外国にルーツを持つ子どもの教育支援のあり方を検討するにあたり、「つながり」に着目する。「つながり」とは、「ネットワーク」「結びつき」「きずな」などの意味を持つ言葉であるが、近年では「社会関係資本」という言葉で言い表されることも多い。そこで「つながり」を意味する「社会関係資本」の概念を整理した上で、本稿における「つながり」の射程を定義する。

1.5.1. 「つながり」概念の系譜

「社会関係資本」は可変的な概念であり、政治学、経済学、社会学、教育学など、さまざまな分野・領域で異なる文脈で使用されている。ここでは、先駆的な役割を果たしてきた3人の論者の定義とその特徴について概観する。Putnam (1993) は「社会関係資本」は「人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を高めることができる「信頼」「規範」「ネットワーク」といった社会組織の特徴」と定義している。著書『哲学する民主主義』の中で、イタリアの州政府の民主主義の成熟度の違いはそれぞれの地域に蓄積された「社会関係資本」の多寡によるものであるとした (Putnam1993)。また、別の著書『孤独なボウリング』ではアメリカの市民活動の停滞を地域コミュニティにおける「社会関係資本」の減少と関連づけている (Putnam2000)。Putnam は「社会関係資本」とは集団やコミュニティの中に帰属するものとする考えに立脚している。

一方、Bourdieu (1986) は人間が持つ資本には「文化資本」「経済資本」「社会関係資本」があり、この場合の「社会関係資本」は「社会的ネットワークやコネ」と定義している。「社会関係資本」は個人が有する資本の1つであり、各集団なり各個人はそれらの資本を運用することによって自らを再生産するとして、社会構造に埋め込まれた不平等のメカニズムを説明している。Coleman はコミュニティにおける社会関係資本を家庭内と家庭外に区別し、それらの資本が生徒の中途退学率の抑制につながることを示した上で、「家族関係やコミュニティの社会組織に内在し、子どもや若者の認知的もしくは社会的発達のために有用な一連の資源である。こうした資源は人により異なり、子どもや青年の人的資源発達において重要なメリットとなりうる」(志水 2014:300) とした。そして、Lin (2001) は「特定目的の行為においてアクセスされたり、活用される社会構造の中に埋め込まれた資源」と定義している。

また、「社会関係資本」の形態は「結束型 (Bonding)」、「橋渡し型 (Bridging)」に分類

できるという。「結合型」は、組織の内部における人と人との同質的な結びつき（たとえば家族間や民族グループ内のメンバー間の関係など）で、内部で信頼や協力、結束を生むものである。これに対して、「橋渡し型」は異なる組織間における異質な人や組織を結びつけるネットワーク（たとえば知り合いの知り合いや民族グループを越えた関係など）とのつながりとされる（Putnam1993）。

以上の議論を踏まえた上で、本稿では「つながり」を個々人が有する「社会との結びつきや接点を媒介する具体的な人間関係や社会的ネットワークの総体」と定義し、それらを活用した教育支援の在り方を検討することとする。

1.5.2. 教育分野における「つながり」概念

「つながり」の教育効果に関する研究は教育分野においてもさまざまな検討が進んでいる。教育分野における「つながり」論は、端的に言えば「人や社会とのつながりが各主体の成長にどのような影響を及ぼすのか」ということに集約される。子どもの教育であれば、それぞれが持つ具体的な人間関係を含めた社会との結びつきと教育達成（学力向上、進学率、問題行動や中途退学の抑制など）との間にどのような関係があるのかということである。

国内においても、さまざまな指標や手法を用いて「つながり」の教育効果に関する研究が進められている。たとえば、平成20年度の全国学力・学習状況調査をもとに本人と親が有する「社会関係資本」と学力の関係を検証した志水（2014）の報告がある。志水は「経済資本（世帯収入）」「文化資本（保護者の学歴や文化的活動）」「親の社会関係資本（子育てに関する会話やPTA活動への参加など）」「子どもの社会関係資本（家族との会話や地域の行事への参加など）」の4つの指標を用いて、「つながり」と子どもの学力形成との関係について検討を行った（志水2014）。志水は、Bourdieuの定義にならい「経済資本」「文化資本」「つながり（社会関係資本）」を個人レベルで測定している。そこでは「社会関係資本は文化資本や経済資本とは独立した学力へのプラスの効果があること」「経済階層下位ほど、その社会関係資本の効果は高まること」などの結果が示された。これらの結果は、換言すれば「たとえ家庭が経済的に豊かでなくても、保護者の学歴が高くなくても、子どもを取り巻く家庭・学校・地域での人間関係が豊かなものになっていけば、その子の学力はかなりの程度高いものとなる可能性が強い」としている（志水2014：131）。

「つながり」は、その定義を含めた測定方法・指標の曖昧さゆえに、常に因果的推論をめぐる批判にさらされるが、こうした研究が教育分野に広がる風潮には「つながり」に対する多大なる期待があるからと言えよう。それは学校をはじめ教育支援の現場において直接介入することが難しい「家庭の経済力（経済資本）」や「家庭内のしつけや教育方針（文化資本）」などに比べて、「人や社会とのつながり（社会関係資本）」の創出や蓄積には寄与しうる可能性を秘めているからである。

1.5.3. 外国にルーツを持つ子どもと「つながり」

「つながり」は多様な概念であり、外国にルーツを持つ子どもを取り巻く「つながり」も様々である。たとえば具体的な人間関係で言うならば、親や家族、あるいは身近にいる同胞（同じ文化背景をもつ友人など）とのかかわり、学校における日本人の友人や教員、支援者とのかかわりなどが想定される。また、彼らを取り巻く学校や行政、支援団体といった社会的リソース、さらにはその周辺に存在する人々との交流などが想定されるが、前述の Bourdieu の論を借りれば、彼らはそれらの「つながり」を駆使して、教育達成を果たしていくということである。移民研究においては移民が移民先で社会的地位や経済的成功を獲得するには、家族や同じエスニックグループに所属する同胞などとのつながり（結束型）が大きな影響を及ぼしていることが指摘されている⁸。しかし、それは一方でホスト国との関係が分断的で、限られたエスニックコミュニティの中で再生産が繰り返されているということもできてしまう。

本稿では、それぞれの「つながり」を厳密に分類することを意図していないが、主に「橋渡し型」の機能に着目している。それは外国にルーツを持つ子どもにとって、ホスト国である日本社会との接点であり、その成員との交流やかかわりということである。塩原(2011)はそれを「越境的社会関係資本」と名づけ、「日本社会で生きる自らの人生の意味を解説し、ライフチャンス拡大していくには不可欠」とした上で、「マイノリティだけでなくマジョリティにとっても社会的包摂の推進は重要な課題であり、その達成の手段として日本人・外国人の区別を越えた多文化的な『つながり』（社会関係資本）が社会全体に蓄積されることが有効なのだ」としている（塩原 2011：292）。

⁸ 前述の Coleman も家族といった結束型のつながりを肯定的に評価しているほか、たとえば鍛冶（2007）は大阪に在住している中国系移民の子どもの進路選択に父親の社会階層が影響を及ぼしていたという事例を上げている。

1.6. 研究の対象

本稿が対象とするのは、主には当事者たる「外国にルーツを持つ子ども」である。また一方で、「多文化共生」を社会を構成する成員の相互変容をともなう社会変革の理念と位置づけるならば、その当事者性は社会を形作るすべての人々に存在するということである。そこで、本稿においては外国にルーツを持つ子どもにとどまらず、実践に関わる様々な関係者や関係機関、あるいはそのつながりや関係性の動態も研究対象として捉えていく。それは、つまり彼ら彼女らの課題解決に向けた実践を通じて、「いかに彼らを支えていくのか」という教育支援のあり方を問うと同時に、「いかに社会が変わっていくのか」という社会のあり方や我々自身のあり方を問おうとするものであることを意味している。

1.7. 研究の方法

本稿では、具体的な研究の方法としてアクションリサーチの手法を採用する。アクションリサーチとは「望ましいと考える社会的状態の実現を目指して研究者と研究対象者とが展開する共同的な社会実践」（矢守 2010:1）であり、1) 目標とする社会的状態の実現へ向けた変化を志向した広義の工学的、価値懐胎的な研究、2) 上記に言う目標状態を共有する研究対象者と研究者（双方含めて当事者）による共同実践研究という2つの特性があるとされる（矢守 2010:13）。

また、佐藤（2012）は「これからの実践科学は単なる実証科学の応用ではなく、実践の場の創造と実践知をもとに現実の変革につなげるような独自のものとして位置づけることを要請している」（佐藤 2012:17）として、このような研究を「現場生成型研究」と呼んでいる。そして、このような研究は「現場の他の参加者とともに『新たな課題解決の場』をつくりあげていく研究方法であり、「対人関係に培われた調査」に基づく、課題の共有とその解決における研究として、研究者が実践に関与し、参加者との相互作用を繰り返す中で、相互に影響し合い、場を作り上げていくことを目指し、さらに、つくりあげた場にはまた新しい課題が生じるが、その課題を解決するための実践を共に展開するというダイナミックな関与を続けること、自らの『場』に関与し、その関与を含めた実践活動と『場』の変容を観察し、記述することである」（佐藤 2012:34）と述べている。

本稿では、具体的な実践の場として、2012年度から筆者自身が運営委員として関わる外国にルーツを持つ子どもを対象とした教育支援事業を取り上げ、事業内で実施されるプロ

プログラムの教育効果や事業の波及効果を分析することで、新たな教育支援のあり方や今後の展望を検討するものである。具体的な分析方法としては、筆者が事業に関わる中で作成したフィールドノートの記述、運営会議における議事録や議事メモ、プログラム当日の参与観察や写真撮影、プログラム終了直後のアンケートおよびヒアリング調査、またプログラム終了後の別日に実施したアンケートおよびヒアリング調査によって得られたデータを質的に分析する（詳細は第6章、第7章で述べる）。

なお、データを使用するにあたっての倫理的配慮について、調査対象者に研究の趣旨、データの活用範囲、匿名性の確保、データの厳重管理について、文書と口頭により説明した上で、同意が得られたものを使用する。また、写真資料に関しては本人が特定されないように加工修正したもの、あるいは本人より掲載の了解が得られているもののみを使用している。

1.8. 論文の構成

第1章では、研究の背景や目的、論文の構成など研究の枠組みを示す。

第2章「日本における多文化化の進展とその社会的課題」では、日本の外国人政策の変遷や在留外国人の歴史的背景などから多文化化が進行する日本社会の現状を確認した上で、それらがもたらす様々な社会的課題について言及する。

第3章「欧米諸国における移民教育の動向」では、欧米諸国における移民政策の中で、特に移民や難民、エスニックマイノリティの子どもに対する教育施策について、多文化主義に基づく多文化教育や異文化間教育、国民国家を超えた市民性の涵養を目指すシティズンシップ教育など、各国の多文化共生に向けた教育支援に関する動向を概観し、新たな教育支援のあり方を検討するうえでの示唆を得る。

第4章「外国にルーツを持つ子どもをめぐって」では、多文化化が進行する日本社会の中で、外国にルーツを持つ子どもの現状と課題を明らかにした上で、従来の日本における教育支援の変遷や動向を整理し、その課題や問題点を指摘する。

第5章「新たな教育支援のあり方に関する検討」では、従来の教育支援の課題解決の方法論として、「社会構成主義」の枠組みを援用しながら、外国にルーツを持つ子どもと社会とのつながり（関係性）を創出することを意図した学びあいの場づくり（つながり支援）を構想する。

第6章「社会実験の概要」では、前章で示した「つながり支援」の具体的な実践事例として滋賀県で実施される外国にルーツを持つ子どもを対象とした教育支援事業を社会実験と位置づけ、その事業の成り立ちや変遷を整理する。

第7章「社会実験の検証1：つながり支援の教育効果」では、事業内で実施した各プログラムの参加者の学びに焦点を当てて、「参加者がどのような学びや気づきを得ているか（つながり支援の教育効果）」について、社会実験で得られたデータをもとに参加者の学びの内容を確認する。

第8章「社会実験の検証2：つながり支援の波及効果」では、本稿のもう一つの検討課題である社会の側の変容を捉えるために「事業関係者や関係機関などにどのような影響を及ぼしているか（つながり支援の波及効果）」について、社会実験で得られたデータをもとに関係者にとっての学びや個人や組織間のネットワークの形成過程などを確認する。

第9章では、これまでに得た知見を総括する形で、つながり支援の構成要件を整理し、「多文化共生社会」に向けた新たな教育支援のあり方としての「つながり支援」の機能と構造を明らかにする。

第10章では、本研究の成果や残された課題を確認し、今後の展望などを提示する。

2. 多文化社会の進展とその社会的課題

グローバル化が進行する現代において、越境的な人々の移動（移民）は増大している。「移民」とは一般的には「外国に移住した人々（出移民）」や「外国から移住してきた人々（入移民）」ということになるが、国際的にも明確な定義は存在していない。国際移住機関（International Organization for Migration）によれば「当人の(1) 法的地位、(2) 移動が自発的か非自発的か、(3) 移動の理由、(4) 滞在期間に関わらず、本来の居住地を離れて、国境を越えるか、一国内で移動している、または移動したあらゆる人」と定義される（URL2）。

世界全体の移民の推移に関して、国連経済社会局（UNDESA）の移民人口（ストック）のデータによれば、1990年に約1億5300万人だった移民数が2000年には1億7300万人、2017年になると約1.7倍の2億5800万人まで増加している（児玉2018）。Castles and Miller（1993=1996）は現代の国際移民の主要な傾向として「移民の地球規模化（globalization of migration）」、「移民の加速化（acceleration of migration）」、「移民の女性化（feminization of migration）」、「移民の多様化（differentiation of migration）」を挙げている。近年の移民は第二次世界大戦以降の欧米諸国と旧植民地との間を行き交う労働移民にはじまり、1970年代には家族と一緒に暮らすための移動（家族移民）、なんらかの庇護を求めての移動（難民）、高度な技能を持つ人々の移動（技能移民）の増加などが見られる、また、送り出し国と受け入れ国が変化する移動方向の多様化も見られ、たとえばラテンアメリカから北アメリカへ、周辺国等から中東産油国諸国、アジア諸国から日本への移動などが現れている（Castles and Miller1993=1996）。それは、単に移民の増加を表すだけでなく、その内実が多様化していることを意味している。人々の移動のグローバル化（globalization of migration）とは、端的には多数の国々の人々がさまざまな国へ国際移動を行うようになってきていることであるが、それは同時に受入国が経済的、社会的、文化的に異なる背景を持つ多様な人々を受け入れることを示している。こうした移民の増加、多様化はグローバル化の恩恵と課題を内包しながら、各国において国家や地域社会のあり方を問い直す「社会の多文化化」を進行させている。

今日の日本は本格的な人口減少時代を迎え、外国人材受け入れの議論も活発化している。法務省の「平成29年末における在留外国人数について（確定値）」によれば、2017年末現在の在留外国人数は256万1848人であり、日本の人口の約2%となっている（URL3）。近年

の動向を見ると、1990年代から右肩上がりに上昇し、2008年リーマンショックの影響もあって一時減少したものの、2013年には再び増加傾向に転じ、2017年には過去最高の数字を更新している。国籍・地域別に見ると、1位：中国 73万 890人（28.5%）、2位：韓国 45万 663人（17.6%）、3位：ベトナム 26万 405人（10.2%）、4位：フィリピン 26万 553人（10.2%）、5位ブラジル 19万 1362人（7.5%）と続いている。2000年代に入ってから、国籍や在留資格の多様化が進み、特にアジア諸国からの来日が増加している。

また、在留資格別に見ると、「永住者」74万 9191人、「特別永住者」32万 9822人、「留学」31万 1505人、「技能実習」27万 4233人、「技術・人文知識・国際業務」18万 9273人となっている。

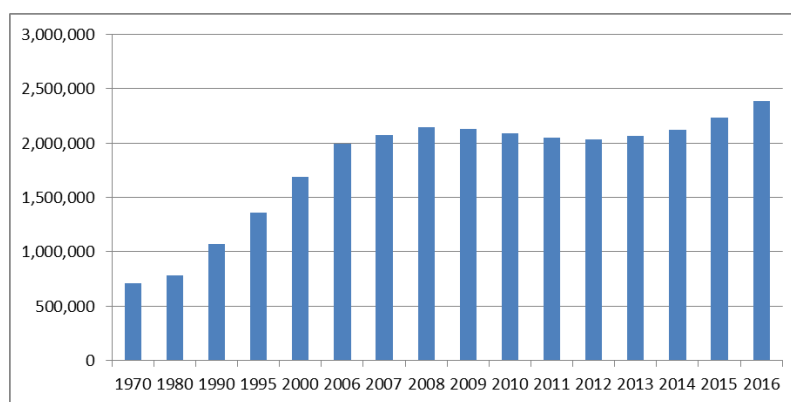


図1 在留外国人数の推移
 （「在留外国人統計」（法務省）をもとに筆者が作成）

本章では、外国にルーツを持つ子どもを取り巻く社会環境として、日本社会の多文化化がどのように進展してきたのか、第二次世界大戦以降の在留外国人の推移や歴史的背景、また日本の外国人施策の動向などを手がかりに整理し、多文化社会がもたらす社会的な課題とは何かを考察する。なお、日本は永住を前提とし、法的にそれを補償する形での外国人（いわゆる移民）の入国を認めていないため、移民政策という言葉は存在しないことになる。本稿において「外国人施策」と言った場合には法務省が管轄する「出入国管理政策」を中心として厚生労働省、外務省、文部科学省など各省庁が進める「外国人受入れや支援に関する施策」を網羅的に指している。そのほか、地方自治体の「国際化施策」や「外国人住民に対する施策（一部では多文化共生施策とも呼ばれる）」も含むものとする。

2.1. 出入国管理政策の成立と旧植民地出身者の対応

日本の外国人施策の中心は「出入国管理及び難民認定法」（以下「入管法」）である。入管法は、その第1条において「本邦に入国し、又は本邦から出国するすべての人の出入国

の公正なる管理を図るとともに、難民の認定手続きを整備することを目的とする」と規定している。入管法は1951年に「ポツダム宣言の受諾に伴い発する命令に関する件」に基づく政令（入国管理令）として施行されたのがはじまりである。本法令の立案過程には米国の専門家が深く関与したことから「米国移民及び国籍法」の影響を強く受けており、在留期間や滞在中に認められる活動を規定する「在留資格」を外国人の入国に関する許否基準とする米国の在留資格制度が採用された。また、従来は都道府県知事の権限であった退去強制令書の発布や警察組織が権限を有していた退去強制の執行と入国者収容所における警備などの執行業務が一元化された。続いて1952年には外務省の外局にあった「入国管理庁」から法務省の内局に新設された「入国管理局」へと出入国に関する事項が移管されている。明石（2010）はこうした動きについて「出入国、外国人登録、退去強制令書発布、収容、護送、送還といった一連の行政業務が同一の組織によって担われる組織は、この時期に整えられ、今も引き継がれている」として、現行の出入国管理制度の基礎が築かれたとしている。

1952年には「外国人登録法」が施行され、日本に在留する外国人の居住や身分関係を明確化し、適正な管理のための諸制度について規定している。同法では、90日を超えて滞在しようとする外国人は一部の例外を除いて登録を義務づける「外国人登録制度」のほか、外国人登録証の常時携帯・提示義務と指紋押捺制度などが定められており、その違反者には懲役を含む刑罰が科せられる罰則規定も含まれていた。入管法および外国人登録法が施行された1952年当時、日本に暮らす外国人の大半を占めていたのは日本の植民地支配によって「日本人（臣民）」として扱われながら、1952年にサンフランシスコ講和条約において日本国籍を失った者とその子孫（以下「オールドカマー」）である。

彼らの大半は戦前あるいは戦中から日本に暮らしていた朝鮮半島出身者であるが、条約発給にあわせて「外国人」となり、日本の出入国管理体制の対象となった。1952年には53万5065人（韓国・朝鮮籍を含む）が滞在しており、当時の外国人登録者数の約9割を占める状況から、入国管理制度の施行について「すでに居留する主に在日韓国・朝鮮人を取り締まる公安・治安対策的役割を担っていた」（大沼1993）との指摘もあり、当時の外国人施策が彼らをどう処遇するのかという課題に向けられていたことがうかがえる。実際に、1952年に制定された外国人登録法では、1年以上滞在する外国人は外国人登録証の携帯、14歳以上の者は登録時に指紋押捺が義務づけられるなど、厳格な管理体制が確立した。

その後、オールドカマーの法的地位に関しては、1965年の「日本国と大韓民国との間の基本関係に関する条約」（以下「日韓条約」）に基づく「法的地位協定」によって韓国籍を持つ申請者に対して「協定永住権」が与えられることになった。しかし一方で、同じオールドカマーであっても北朝鮮籍や台湾、中国といった韓国以外の居住者には「協定永住」の申請資格は与えられないままであった。1970年代に入ると、韓国籍青年の就職差別の問題（日立闘争など）が大きく取り上げられたことを契機にして、オールドカマーの権利回復に向けた活動が活発となった。公営住宅への入居、児童手当の支給、地方公務員への採用などの国籍差別の撤廃を求める社会運動が展開され、特にオールドカマーが多く集住する大阪市や川崎市などで諸制度の国籍条項を撤廃するなどの独自の対応を行う自治体も現れた。たとえば、1972年に川崎市では同市に暮らす在日韓国・朝鮮人を中心とする請願が市議会で採択され、市内在住外国人への国民健康保険の適用を行い、1975年には児童手当及び市営住宅入居資格の国籍条項を撤廃している。

1991年には「日本国との平和条約に基づき日本の国籍を離脱した者等の出入国管理に関する特例法」によって「特別永住者」の在留資格⁹が新たに付与され、「特別永住者」資格での滞在者は2017年末現在で32万9822人となっている。彼らは主に都市部を中心に集住しており、都道府県別の統計では大阪府（8万5500人）、東京都（4万3652人）、兵庫県（3万9242人）、愛知県（2万6691人）と続いている。現在は死亡や帰化などの影響もあり、「特別永住者」資格での滞在者は減少傾向にあるが、歴史的に見れば、戦後の日本における最初の多文化共生をめぐる当事者と言える。

2.2. インドシナ難民や留学生の受入れ

1960年代の高度経済成長期を経て経済大国の地位を確立した日本では、1970年代に入ると「国際化」の名のもとに国際貢献や国際交流が声高に叫ばれるようになった。そうした背景の中で、1975年以降に急増した「インドシナ難民」の受入れに関して、国際社会からの強い要請もあり、当初一時滞在しか認めていなかった方針を変更して、「難民の地位に関する条約」（以下「難民条約」）に加入（1981年）し、1981年までに3000人、1983年には5000人、1985年には1万人の定住枠を設けて、正式に難民の受入れを開始した。彼らは「定住者」の法的地位が付与され、定住支援施設での日本語教育などの社会的適応訓練などを

⁹ 日本では、在留期間や滞在中に認められる活動を規定する「在留資格」を外国人の入国の許否基準とする在留資格制度が採用されている。2016年現在で27種類ある。

受け、日本社会に定住していった（人見 2018）。インドシナ難民の受入れは 1996 年に 1 万人を突破し、受入れが終了した 2005 年までに 1 万 1319 人を受け入れている。

難民条約には社会的諸権利に関する内外人平等の規程を含んでいたため、日本政府は公営住宅、住宅金融公庫、国民年金や児童扶養手当などの社会保障関係の制度から国籍条項を撤廃し、1982 年 1 月には出入国管理令が「出入国管理及び難民認定法」へと名称変更されている。そのほか、在留資格や再入国許可などの手続きを整備した「出入国管理令の一部を改正する法律」が施行され、観光客が「短期滞在」として規定されたほか、永住許可者の家族に対する永住許可の緩和、再入国許可の緩和、国際技術協力の見地から外国人研修生を受け入れるための「研修生」の在留資格が新設されている。

また、1970 年代からは留学生の受け入れも始まっている。1954 年に奨学金による「国費留学生招致制度」を発足させたが、本格的に留学生受け入れがはじまったのは 1970 年代に入ってからである。高等専門学校および専修学校への国費留学生の受け入れ（1972 年）、日本語習得を目的とする「短期留学制度」の創設（1979 年）、そして 1982 年には留学終了後に日本企業へ就労するための在留資格変更が認められるようになった。留学生受け入れに関して大きな転機となったのは、1983 年文部大臣の私的諮問機関であった「21 世紀への留学生懇談会」が『21 世紀への留学生政策に関する提言』をまとめ、「文教政策、対外政策の中心に据えてしかるべき重要国策の一つである」と位置づけたことである。明石

（2010：84）はこうした動きについて、人材育成という観点からアジアの経済社会的発展に寄与する政策として、あるいは日本の対外的なイメージの改善に資するものとして、日本の国際的地位向上の狙いもあったとしている。そして、1984 年には当時 1 万人程度であった留学生の数を 2000 年までに国費と私費留学生あわせて 10 万人受け入れるとする数値目標が掲げられ、1993 年に 5 万人、2003 年には 10 万人を突破するに至っている。

その後、2000 年代に入ると国際交流の意味合いが強かった留学生を高度人材の予備軍と位置づけ、卒業後の進路斡旋など手厚い支援体制が取られるようになった。さらに、2010 年に発表された「留学生 30 万人計画」では、2020 年までに留学生受入れ 30 万人を目指すとして、大学等の国際競争力を高め、優れた留学生を戦略的に獲得することを目標に掲げられ、留学生の数はさらに増加傾向にある¹⁰。

¹⁰ 2017 年 5 月現在で 26 万 7042 人（日本学生支援機構 2017）

2.3. 国や自治体の国際化施策のはじまり

難民や留学生の受入れのほかにも、1960～80年代にかけてグローバル化の流れを受けて国や自治体の施策の中でも急速に「国際化」の動きが活発となった。戦後の日本において、海外との交流が推進される契機となったのは1960年代に始まった姉妹都市提携¹¹であるとされるが、さらに1980年代に入り、国や自治体においても積極的に「国際化」の動きを示すようになった。地域の国際化を推進する自治省（現総務省）は1985年に「国際交流プロジェクト構想」を発表し、1986年から省内に「国際交流企画官」を設置した上で、1987年には「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」を示した。この指針では「現在、国際交流は転機を迎えており、従来の経済・政治的側面を中心とした国際交流から視野の広い、多様な交流が求められるに至っている。地域住民、民間団体、学術研究機関、企業そして地方公共団体を担い手とする地域レベルの国際交流は、新しい手法と発想の下に独自の分野を開くものであり、特に人的交流、文化交流、地域経済交流の面で、地域のニーズと総意に基づき、新しい展開をもたらすことが期待される」としている。続いて1988年に「国際交流のまちづくりのための指針」、1989年に「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針」を提示し、地方自治体に国際交流のためのガイドラインの策定を求めている。指針には「外国人が活動しやすいまちづくり」の項の中で、外国人と地域住民との交流機会の提供や公共サインの外国語表示といった外国人に対する支援や取り組みの必要性が示されている。

さらに1988年には地方の国際化推進のために「自治体国際化協会」を設立している。同協会は「語学指導等を行う外国語青年招致事業（JETプログラム）」を自治省・外務省・文部省と連携して実施するとともに、姉妹都市提携や経済交流など自治体による海外活動の支援、海外の地方自治制度に関する情報の提供、在住外国人のための情報提供などを目的としたものであり、その後各自治体には国際協会や国際交流協会などが設立されることになる。

その後、自治体独自の国際協力活動の展開もあり、1995年には「地域国際協力推進大綱の策定に関する指針」、2000年には「地域国際交流推進大綱及び自治体国際協力大綱における民間団体の位置づけ」が策定され、自治体に「国際交流」と「国際協力」の推進が要請された。具体的には国際協力機構（JICA）やNGO団体との連携によって、主に途上国か

¹¹ 1955年に長崎市とアメリカのセントポール（ミネソタ州）の間で最初の姉妹都市提携を結んだのをはじまりとして、1989年に国が姉妹都市提携に対する特別交付税措置を実施したこともあり、2016年現在では都道府県、市区町村含めて提携件数が1,722件となっている。

らの研修生受入れ事業などが進められている。ただし、こうした一連の動きの中で語られる「国際化」とは日本人と一時的な来訪外国人（JETプログラムの外国青年や留学生など）や海外姉妹都市との交流などが主であり、地域住民としての外国人という視点はあまり見られない。山脇（2009）は「国際交流という枠組みの中で外国人を地域社会の構成員と捉える発想は生まれにくい」としている。

2.4. 日系人の流入と定住化への対応

1952年に入国管理制度を確立して以降、日本政府は外国人労働者受入れに関して一貫して慎重な姿勢を示していた。1967年に策定された「第一次雇用対策基本計画」では、当時の早川労働大臣が「求人難が強まるとともに、産業界の一部に外国人労働者の受入れを要望する声があるが（中略）、現段階においては外国人労働者を特に受入れる必要はないと考えられる」と述べており、原則として外国人労働者を受入れないとする方針が閣議決定されている。その後、「第六次雇用対策基本計画」（1988年）までその方針は踏襲される。

しかし、1980年代には人手不足が深刻であった産業を中心にして外国人労働者受入れに対する強い要望もあり、労働市場の部分的開放は進み、1980年代後半にはフィリピンやパキスタン、バングラデシュなどアジア諸国からの不法就労¹²を含めた外国人労働者の数が急増した。不法就労者が増加した背景について、明石（2010：99）は「1985年のプラザ合意後に一気に高騰した円の価値は、労働集約型か知識・技術集約型かを問わず、合法か非合法かを問わず、高水準の報酬を得ることを希望する外国人にとって、来日を促す強力な誘引となっていたと考えられる」としている。

こうした中、1989年に改正された入管法では、新たに日系人（3世まで）に対する在留資格「定住者」の創設が図られた。「定住者」は「法務省が特別な理由を考慮し一定の在留期間を指定して居住を認める者」であり、在留期間や就労に関して原則制限がない「身分または地位にもとづく」在留資格とされた。これによって、日系人が多数暮らすブラジルをはじめとする南米諸国から仕事を求めた「日系人出稼ぎ労働者」の入国が急増し、人手不足が深刻であった第二次産業を中心に就業することになった。当時のブラジルからの入国者（外国人登録者数）の推移を見ると、1988年に4159人、1989年に1万4528人、改正入管法が施行された1990年には5万6429人と3年間で約10倍となり、さらに1995年に

¹² 不法就労とは、就労を目的としない在留資格での就労、あるいは在留期間を超過した不法残留者による就労などを指す。不法就労の件数を正確に把握する統計はないが、法務省が発表する「不法残留の摘発件数」によれば、1982年は1,889件であったのに対して、1985年に5,629件、1987年には11,307件まで増加している。

は 17 万 6440 人まで増加し、在留外国人の数や割合に大きな変化をもたらした。彼らは当初本国との間を往来する一過性の労働者と見られていたが、日本での滞在が長期化すると、そのまま永住することを視野に入れつつ家族を呼び寄せるなど徐々に定住化が進行していった。

1990 年代から 2000 年代にかけて、日系人を含む在留外国人数の増加を受けて、とりわけ地域社会において大きな課題が生まれ、特に日系人が集住する自治体において、住民サービスの観点から外国人住民に関する施策の必要性に迫られるようになった。2001 年に発足した「外国人集住都市会議」は日系人の流入が顕著であった自治体を中心にして、外国人増加によって生じる諸問題についての情報交換や国や自治体、関係機関への提言などを行っている。その設立趣旨を謳った浜松宣言には「定住化が進む外国人住民は、同じ地域に生活し、地域経済を支える大きな力となっているとともに、多様な文化の共存がもたらす新しい地域文化やまちづくりの重要なパートナーであるとの認識に立ち、すべての住民の総意と協力の基に、安全で快適な地域社会を築く地域共生のためのルールやシステムを確立していかなければならない。」(外国人集住都市会議 2001) とあり、社会統合的な多文化共生をめぐる施策の意義や必要性が述べられている。

その後、2005 年に総務省が「多文化共生の推進に関する研究会」(2005 年 6 月) を設置して、2006 年には地方自治体における「多文化共生の推進に関する報告書」をまとめた。同報告書では外国人の受入れに関して出入国管理や労働政策の観点からの検討だけでなく、外国人を地域住民として認識することやこれまでの地方自治体が取り組んできた「国際交流」や「国際協力」に加えて「多文化共生」を第三の柱に位置づけることなどが求められているとしている。具体的には「コミュニケーション支援」、「生活支援」、「多文化共生の地域づくり」の 3 つの観点から地方自治体が多文化共生を推進する上での課題や今後必要となる取り組みについて整理している。また、2006 年には地方自治体に対して「多文化共生推進プラン」を策定するよう通知が出され、2007 年には宮城県で「多文化共生社会の形成の推進に関する条例」、2008 年には静岡県で「静岡多文化共生推進基本条例」が施行されるなど、その後も各自治体でプランの作成が進んだ¹³。さらに、2007 年には「多文化共生の推進に関する研究会報告書 2007」が出され、「外国人住民施策は一部の地方自治体のみならず、全国的な課題」であり、「外国人労働者対策あるいは在留管理の観点からの検討だけでなく、外国人住民を生活者・地域住民として、多文化共生の地域づくりが必要」で

¹³ 2015 年 4 月現在、全国で 708 の地方自治体で策定作業を終えている (毛受 2016:68)。

あるとした。

1988年に外国人受入れに関する省庁間の問題意識や情報共有のために設置された外国人労働者問題関係省庁連絡会議は、2006年6月に「『生活者としての外国人』問題の対応について」の中間整理をまとめ、同年12月に「『生活者としての外国人』に関する総合的対応策」を公表している（URL4）。その中で「我が国としても、外国人を適法に受入れた以上、その処遇、生活環境等について一定の責任を負うべきものであり、社会の一員として日本人と同じような住民サービスを享受できるようにしていくことが求められる」と述べられている。佐久間（2011:11）はこうした動きを「外国人が一時的な「顔のみえない」労働請負人ではなく、日本人と同様の「顔のみえる」地域の生活者として捉えられたことは重要である」としている。

そして、2008年に発生したリーマンショックによる外国人の生活困窮の増大を受けて、2009年には内閣府に「定住外国人施策推進室」が設置され、翌2010年に「日系定住外国人施策に関する基本方針」がまとめられた（URL5）。同方針の中で「これまでの日系定住外国人を日本社会の一員として受け入れる体制が完全には整っていなかったことが、今回このような状況を招いたともいえる」と述べられ、「①日本語で生活できるために、②子どもを大切に育てていくために、③安定して働くために、④社会の中で困ったときのために、⑤お互いの文化を尊重するために」の5つの分野について対応を考えていくことが重要であるとしている。

その後、各府省庁でも施策を展開することが定められ、2009年には厚生労働省が日系人の集住する地域において日系人求職者を対象とした「日系人就労準備研修事業」を開始している。続いて2011年には「日系定住外国人施策に関する行動計画」が策定されている。当時、製造業を中心に非正規雇用だった日系人が大量に失業に追い込まれたことが大きな社会問題となっており、それに対応することが主な狙いであったものの、日本語習得や生活に関する最低限の情報提供など、国の責任において社会統合的な施策を推進することが表明されたという意味において大きな意義を持つといえる。

2009年に総務省は「多文化共生の推進に関する意見交換会」を開催し、多文化共生に関する施策に取り組む地域の先駆的な事例の整理や分析及び地域の実情に応じた施策の推進に関する課題の明確化をテーマに意見交換を行っている。さらに、2012年には「多文化共生推進に関する研究会」が開催され、災害時の円滑な外国人住民対応のための課題抽出や

解決方法の検討が行われるなど、生活者あるいは住民としての外国人支援の動きが見られるようになった。

2.5. 人口問題の中での外国人受入れ

2000年に国連人口部は『補充移民－人口の減少・高齢化は救えるか』という報告書を発表した¹⁴。同報告書では1995年から2050年までに多くの国が人口減少に直面することを前提として、特に8カ国（フランス、ドイツ、イタリア、日本、韓国、ロシア、イギリス、アメリカ）を対象に移民の受入れと人口規模の維持に関する推計を行っている。その中には、いずれの国も「補充移民」なくして現在の人口規模を維持できないとする内容も含まれていた。同報告に対する受け止めは様々であった¹⁵が、日本の人口減少と外国人受入れの問題とを結びつけた議論が本格化する契機となった。

2000年に出された日本経済連合会（以下「日経連」）の「労働問題委員会報告書」では少子高齢化の文脈の中で「移民(外国人労働者)」の受入れの可能性について言及している。また、同年に小淵恵三内閣総理大臣の私的諮問機関であった「21世紀の日本の構想」懇談会が発表した報告書には「グローバル化に積極的に対応し、日本の活力を維持していくためには、21世紀には、多くの外国人が普通に、快適に日本で暮らせる総合的な環境を作ることが不可避である。一言で言えば、外国人が日本に住み、働いてみたいと思うような『移民政策』をつくることである。国内を民族的にも多様化していくことは、日本の知的創造力の幅を広げ、社会の活力と国際競争力を高めることになりうる」と、積極的な外国人受入れを要請する内容が述べられた。

2004年に日本経済団体連合会（以下「経団連」）が出した「外国人受け入れ問題に関する提言」では、全面的な「単純労働者」受入れではないものの、「日本の総人口が減少していくなかで、女性や高齢者の力を最大限活用するとともに、労働生産性の向上、就労環境・労働環境の改善を図ることが求められるが、こうした対策を講じたとしても、たとえば福祉分野を中心としたサービス業や農林水産業などにおいて、将来的に日本人では供給不足になる分野も見られる。したがって日本は、これまで以上に多様な分野で外国人を受け入れることが必要となってこよう」と述べている。また、同提言の中では「外国人受け入れ

¹⁴ Population Division, Department of Economic and Social Affairs, United Nations, (2000) *Migration: Is it a Solution to Declining and Aging Populations?*

¹⁵ たとえば、梶田（2004：18-19）は「移民の受け入れによって少子高齢化という問題を解決することは実質的には不可能なのである」と論じている。他方、阿藤（2000）は少子化が常態化し人口が自然減少の一途を辿る西欧諸国での「第二の人口転換」論を計数化したものであり、日本社会でも「男は仕事、女は家庭」という社会分業に変革が果たされない限り、同報告書の試算を「一笑に付すことは難しくなるう」としている。

問題本部」や「特命担当大臣」の設置、将来的には「外国人受け入れに関する基本法（仮称）」、「外国人庁（仮称）」もしくは「多文化共生庁（仮称）」の創設を検討するべきであるという内容も含まれていた。

さらに、2008年に出された「人口減少に対応した経済社会のあり方」（経団連2008）では「日本型移民政策の検討」として高度人材や留学生のほか、労働力が不足する分野において「一定の資格・技能を持つ外国人材¹⁶」の受け入れを進めるべきとした。また、受け入れた外国人材のなかで日本社会への定住を希望する者に対しては、教育、雇用、社会福祉等といった社会統合政策を通じて法的地位を安定化していくことが求められているとしている。

そのほか、日本商工会議所の「中小企業関係施策に関する要望」（2008年6月）、東京商工会議所の「外国人労働者の受け入れの視点と外国人研修・技能制度の見直しに関する意見」（2008年7月）などにおいても、「外国人単純労働者」や「移民として永住権付与すべき」といった踏み込んだ表現や文言が使用されており、経済界の外国人労働者受け入れに対する期待やニーズの高さがうかがえる。

こうした経済界からの要請が活発化する中で、2006年6月には自民党の外国人材交流推進議員連盟が「人材開国！日本型移民政策の提言（中間まとめ）」を出している。同提言では「移民」を「通常の居住地以外の国に移動し少なくとも12ヶ月間当該国に居住する人のこと」と定義した上で「50年間で1000万人の受け入れ」を標榜し、「外国人職業訓練制度の新設」「移民基本法や移民庁の設置」など、移民を積極的に受け入れていくための法制度の確立を目指す内容が含まれていた。同提言の内容はその後自民党国家戦略本部の「日本型移民国家への道プロジェクトチーム」が継承し、2008年には「人材開国！日本型移民政策への道」という報告書が当時の福田康夫首相に提出され、移民あるいは外国人受け入れに関する大きな関心と議論を呼び起こすきっかけとなった。

2005年に出された法務省の「第3次出入国管理基本計画」では「単に量的に外国人労働者の受け入れで補おうとするのは適切ではない」という従来の慎重な姿勢を示しつつも、少子高齢化問題への対応として「現在では専門的、技術的分野に該当するとは評価されていない分野における外国人労働者の受け入れについて着実に検討していく」といった表現が登場している（URL6）。また、2010年「第4次出入国管理基本計画」では、「我が国の経済社会状況の変化等に伴い、専門的・技術的分野の人材の新たな受け入れニーズが発生した際

¹⁶ 具体的には「製造業、建設業、運輸業、農林水産業、介護等」が挙げられている。

には、当該ニーズを的確に把握し、現行の在留資格や上陸許可基準に該当しないものでも、専門的・技術的分野と評価できるものについては、我が国の労働市場や産業、国民生活に与える影響等を勘案しつつ、在留資格や上陸許可基準の見直し等を行い、受入れを進めていく」としている。ここでは従来の「高度人材」と「単純労働者」という二元的な表現ではなく、社会のニーズに応じて段階的に受け入れ範囲を拡大しようとする意図もうかがえる（URL7）。

2.6. 外国人材受入れの量的緩和

こうした動きを受けて、2000年代後半から日本政府は積極的な外国人受入れの方針を打ち出していくことになる。経団連の提言にもあった外国人看護師・介護士の受入れに関して、2004年6月に閣議決定した「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2004」の中で「看護、介護などの分野における外国人労働者受け入れ拡充に関して総合的な観点から検討する」として、2008年から2009年にかけてインドネシアとフィリピンとの間で結ばれた「経済連携協定¹⁷」によって導入が開始された。駒井（2006）はその背景には自由貿易協定をふくむ経済連携協定の二国間での締結が推進されはじめ、アジア諸国（フィリピンやタイ）から日本の労働市場開放に対する強い要望があったことが関係しているとしている。そして、2008年8月にインドネシアから看護職104名、介護職101名の計205名が第一陣として来日し、その後は2014年にベトナムとも締結し、2017年現在で3カ国合わせて5,000人近い人材を受け入れている。国家試験の合格率は全体の割合からすると低い数値¹⁸にとどまっているが、合格するまでの期間は候補生として働くことが可能となっており、人手不足が問題視される医療・福祉施設などにおいて就労している。

また、2010年には発展途上国への技術移転を促進する国際協力の一環とする「外国人研修・技能実習制度¹⁹」が「外国人技能実習制度」に一元化され、製造業や建設業、農林業などにおいて労働に従事する外国人も増えている。技能実習生に関しては、2010年に3万142人だった受入れ人数が2017年には27万4233人となっており、構成比も10%を突破した。主な受入国としては近年ではベトナムやインドネシアなどの東南アジア諸国からの実習生が多く来日している。

¹⁷ 同協定は、多面的・包括的な経済関係の強化を目指すものであり、通常の貿易対象品である鉱工業品や農林水産品などに加え、投資、知的財産、人の移動といった項目もその対象となっている（明石2010）。

¹⁸ 看護師試験全体の合格率は例年90%前後で推移している中で、2009年の合格者は0人、2010年254人中3人（1.2%）、2011年398人中16人（4.0%）となっている。2015年までの受験者2118人のうち合格者は154人（7.3%）となっている。

¹⁹ 1983年に「外国人研修制度」、1993年に「外国人研修・技能実習制度」が創設されている。

2014年6月に閣議決定された「日本再興戦略改訂2014」では従来の「高度人材」の受入れ促進の方略として、すでに2012年に開始された「高度人材ポイント制」のほか、在留資格「高度専門職」の創設などが盛り込まれ、その後も優遇施策が打ち出されている（URL8）。2012年に導入された「高度人材ポイント制」は、「高度学術研究活動」「高度専門・技術活動」「高度経営・管理活動」の3つに分類される活動内容に従事する外国人を対象として学歴や職歴、年収などの項目ごとにポイントを設け、一定の点数に達した場合に「高度人材」と認定する制度である。また、2016年に閣議決定された「日本再興戦略2016」では、永住許可申請に要する在留期間を大幅に短縮（5年から3年）する世界最速の「日本版高度外国人材グリーンカード」の創設が盛り込まれている（URL9）。

また、国家戦略特区の活用による「家事支援人材」「創業人材」といった新たな外国人受入れの方針も示された。「家事支援人材」は女性の活躍推進や家事支援ニーズへの対応のために「外国人ホームシッター」の導入を進めるもので、2015年に神奈川県で受入れが始まっている。「創業人材」とは2名以上の常勤従業員の雇用や500万円以上の出資等を取得要件とする「投資・経営」の在留資格の要件緩和²⁰を意図しており、東京都や福岡市で着手されている。そのほかにも日本食やアニメ、ファッションなどの国際事業展開を進めるために「クールジャパン人材」の受入れやすでに技能実習生の受入れが進んでいる農業分野における受入れも2017年6月から「外国人農業支援人材」として受入れがスタートしており、特区を通じた外国人受入れの範囲が拡大していることを表している。

一方で、労働集約型の産業・職種における外国人受入れも在留資格の新設や技能実習制度の拡大運用などを通して積極的に図られている。たとえば、2013年に決定した東京五輪招致を受けて、2014年には「外国人建設就労者受入事業に関する告示」が出された。2020年までの時限的な措置とは言え、最長で5年間の建設就労者の受入れが可能となった。また、介護職あるいは介護従事者としての受入れ門戸の拡大も進んでいる。これまでも「経済連携協定」による介護職の受入れや日本人の配偶者や定住者など就労制限のない在留資格での就業は認められてきたが、2016年の入管法改正によって、外国人技能実習制度に「介護」の職種が加えられ、留学生が介護福祉士の資格を取得した場合に「介護」の在留資格が付与されることになった。

さらに、2018年6月に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針(骨太の方針2018)」

²⁰ 入国後6ヶ月以内に要件を満たすことが見込まれる創業活動従事者に対して、準備活動期間として6ヶ月の滞在を認めるものである。

を受けて、2019年4月から就労を目的とした新たな在留資格「特定技能」が創設される。受け入れ分野は「生産性の向上や国内人材確保のための取組を行ってもなお、当該分野の存続のために外国人材が必要と認められる分野」とされ、まずは「建設」「宿泊」「農業」「介護」「造船」の5つの分野が該当している。受け入れ対象者は、在留期間が5年で家族帯同が認められない「特定技能1号」と、在留期間の更新も制限がなく、家族帯同も認められて、さらに条件を満たせば永住申請も可能となる「特定技能2号」に分けられている。「1号」から「2号」へは試験に合格することで移行でき、従来の就労系在留資格に比べて、学歴や実務経験要件がないことなど、大幅な規制緩和であることは容易に想像できる。現時点（2018年11月）で、「特定技能2号」については「建設」と「造船」の2業種のみを想定しているとされているが、新制度全体では5年間で14業種、最大35万人を見込んでいるとの試算も出されている。

さらに言えば、日本社会における多文化化の進行は外国人受入れ人数だけでも把握しきれない。たとえば、法務省の「帰化許可申請者数、帰化許可者数及び帰化不許可者数の推移」によれば、日本国籍を取得する外国人（帰化許可者）の数は、1990年代から毎年1万人ほどで推移している（URL10）。また、国際結婚数の推移について、1970年には5546件（0.5%）であったものが、1990年には2万5626件（3.5%）、2006年の4万4701件（6.1%）と増加しており、現在はやや減少傾向にあるものの、2016年には2万1180件（3.4%）となっている²¹。彼らの存在もまた今日の日本社会にとって「多文化共生」という課題が単に外国人受入れの是非問題ではなく、国家として地域社会としてすでに内包された問題であることを指し示している。

2.7. 多文化社会をめぐる社会的課題

前節までに在留外国人の増加と多様化という日本社会の多文化化の進展を指摘した。本節では、そうした状況を踏まえて、日本社会における「多文化化」をめぐる社会的な課題を整理しておく。

2.7.1. シティズンシップの問題

多文化社会の進展によって引き起こされる課題として、まずは外国人のシティズンシップの問題がある。「シティズンシップ」とは、一般的にはある社会の構成員に付与される「市民権」という法的な地位を指して使用されることが多い。従来の憲法学や国際法学上、

²¹ 厚生労働省「人口動態調査」より。（）の数字は総結婚数に占める国際結婚の割合を指す。

国民国家の閉じた体系においては、「国籍に基づく権利と義務」、ないしは「国民のもつ一連の権利」が「市民権」と呼ばれてきた（近藤 2001）。Marshall（1992=1993）は、「シティズンシップ」を（1）「公民権」ないし「市民的権利（civil rights）」と総称される諸権利（裁判を受ける権利、信仰、良心、言論、身体、住居、職業選択の自由など）、（2）「参政権」ないし「政治的権利（political rights）」と総称される権利、（3）「社会権」ないし「社会的諸権利（social rights）」と総称される権利（教育を受ける権利、社会保障に関する権利など）の権利群に分類して、国家が国民に付与する権利と位置づけた。これまで、日本だけでなく多くの国でも「シティズンシップ（市民権）＝国籍」と捉え、国家と国民（国籍を有する者）との間にある権利と義務の関係を表すことが一般的であった。

しかし、グローバル化が進み、国境を越えた人の移動が増大する中で、国家と国民という画一的な関係だけで「シティズンシップ」が捉えられなくなっており、「シティズンシップ」概念は大きく変容してきた。Heater（1999=2002）は「今日では多重市民権という考え方で補足しなければ、シティズンシップの意義を正確には解釈することは不可能になっている」として、水平に並存する並列型のシティズンシップ（parallel citizenship＝二重市民権）、多層状に積み重なって機能している多層型シティズンシップ（layered citizenship＝連邦国家の州と連邦など）などを挙げている。Kymlica（1995=1998）は、平等の原理であるシティズンシップに反すると受けとめられることの多い「差異への権利」、すなわち固有の文化の表明と保護を要求する民族的マイノリティの権利を積極的に認めようとする「多文化的シティズンシップ」を提唱している。

そうした動きの中で、近年の日本でも外国人のシティズンシップということが問題となっている。もっとも端的な話題として「外国人参政権」がある。「外国人参政権」の歴史的経緯を遡ると、戦中戦後のオールドカマーの権利問題にまで行き着くが、ここでは 2000 年代以降の動向から見ていく。現在、憲法上（国政参政権）あるいは地方自治法上（地方参政権）、原則として外国人には参政権は認められていない。地方自治法上の「住民」資格において、人種・国籍を問われない。また、「住民は、法律の定めるところにより、その属する普通地方公共団体の役務の提供を等しく受ける権利を有し、その負担を分任する義務を負う」（地方自治法第 10 条）とされ、日本国籍を持たない者であっても、自治体の住民になれば、当該自治体に対して平等な権利と義務を有することになる。しかし、続く地方

自治法第 11 条では「日本国民たる普通地方公共団体の住民は、この法律の定めるところにより、その属する普通地方公共団体の選挙に参与する権利を有する」とされているため、日本国籍を有しない住民は選挙権を持っていないと解釈されている。

大きな転機となったのは、1995 年に出された最高裁判例の中で「全ての外国人に国政レベル・地方レベルを問わず、参政権は憲法上保障されない」とされる一方で、傍論部分においては「地方レベルの参政権については法律による付与は憲法上許容される」との記述があり、主に永住外国人に対する地方参政権付与に関する議論が急速に高まった。2002 年滋賀県米原町において住民投票条例を皮切りに、(永住)外国人の住民投票権を認める条例を定める自治体がしばらく続いた(波戸 2011)。しかし、2009 年当時与党であった民主党が立法化を目指す動きを見せたものの、それを最後に現在はどちらかと言えば沈静化している。本稿は、直接「外国人参政権」の是非や賛否を問うものではなくこれ以上の言及はしないが、こうした「多文化化」によって引き起こされるシティズンシップの問題そのものが、国とは何か、国民とは何か、住民とは何かという国家そのもののあり方に対する根本的な問いを投げかけていることを意味している。

2.7.2. 政策なき外国人受入れ

次に日本の外国人施策の政策的な問題点を指摘する。一般的に世界各国における移民政策には移民の「出入国の管理に関する施策(出入国管理政策)」と「社会参加に関する施策(社会統合政策)」との 2 つの側面があるとされる(近藤 2011b)。移民の過程を見ると、最初に入国があり、短期滞在から、長期滞在、定住、永住、そして場合によっては国籍取得という経過をたどる。その最初の段階である出入国を管理するのが出入国管理政策であり、以後の社会への包摂的局面を対象とするのが社会統合政策である。つまり外国人施策や取り組みとは出入国管理政策と社会統合政策とが両輪となって進められるべきものである。

しかし、日本において外国人施策や取り組みは主に出入国管理政策の中で取り扱われてきた歴史がある。梶田・丹野・樋口(2005:42)は「日本において出入国管理政策はあっても社会統合政策はなく、社会統合政策と関連付けることなく、出入国管理政策が策定されている」としている。その理由は、日本政府が長らく移民を受け入れていないとする立場を取り、外国人の在留管理の面からしか施策を展開してこなかったからである。たとえば、

2014年4月に開かれた「平成26年度第4回経済財政諮問会議」の中で、安倍総理は外国人材の受入れを推進するように求める一方で「移民政策と誤解されないように配慮しつつ」と述べている。また、2016年5月に自民党内の労働力確保に関する特命委員会が出した「「共生の時代」に向けた外国人労働者受入れの基本的考え方」の中でも、介護、農業、旅館等、特に人手不足の分野において必要に応じて外国人を受入れるという方針を示しつつ、「移民政策と誤解されないように」と記されている（自民党労働力確保に関する特命委員会 2016）。

しかしながら、前述した一連の外国人受入れに関する動きと実質的な在留外国人の増加という現状を踏まえれば、彼らが移民であるか移民でないかに関わらず、日本社会の多文化化がますます進行し、定住あるいは永住する外国人の存在を前提とした外国人施策を構想しなければならないのは疑いようのない事実である。こうした国の建前を重視する姿勢は日本における外国人施策の動向と内実とを大きく乖離させている。

たとえば、2006年に総務省から出された「多文化共生推進プラン」は外国人を地域の「生活者」と捉え、その支援や地域参加を促進する、いわば社会統合的な施策の必要性を訴えたものであったが、あくまでも地方自治体への提言であり、法的根拠が乏しいことが指摘されている。たとえば、岩淵（2010:19）はこうした動きに対して「総務省の多文化共生についての提言は、確かに「生活者」として外国籍住民を捉えたことに意義はあるが、それでも日本社会が移民政策についての態度を根本的に変えていないことを示している。国家が「移民政策」に直接関わらず、地方自治体を指導・支援するかたちで外国人住民の生活サービスに特化して、移民の問題を扱おうとしているのである。」と批判している。

また、2009年に通常国会において外国人登録法を廃止し、「新たな在留資格制度」と「外国人住民」として住民基本台帳制度に編集する入管法、入管特例法、住民基本台帳法の改定が行われ、2012年7月から新しい在留資格制度がスタートしている（旗手 2013）。これは外国人も住民基本台帳の対象となり、地域住民として行政サービスを受けることができるようになるという側面もあるが、難民申請中の者を含む非正規滞在者などはその対象とはならない。本来であれば、在留資格の有無にかかわらず、その地域に「生活の本拠」を有する者は「住民」であり（地方自治法第10条）、非正規滞在者であっても労働法規の適用や学校教育、母子保健などのサービスを受けることができるはずが、住民登録という公的個人認証制度から非正規滞在者を排除することにもつながっている。つまり、外国人の社会統合のための制度を謳う一方で、結局は厳格な在留管理を目的とする制度としての役

割を担っているということでもある。このように外国人を社会の一員として認めていこうというスローガンとしての「多文化共生」は見られても、国としての具体的な政策が立案されていないことが結果として様々な弊害をもたらしている。

2.7.3. ゼノフォビアやヘイトスピーチの問題

最後に、日本社会の多文化あるいは外国人に対する意識についても見ておきたい。まずは、各自治体で取り組まれている市民の意識調査の結果などを抜粋しながら概観する。2016年に実施された静岡県における日本人を対象とした多文化共生意識に関する調査によれば、「地域で暮らす外国人への親しみを感じるか」という項目において、「どちらかと言えば感じない」が40%で最多で「全く感じない」25%と合わせると6割以上が否定的な回答をしたという結果が示されている（URL11）。やや古いデータではあるが、愛知県における「愛知県の多文化共生に関する県民調査」（2010）の結果では、「外国人が多いことはどう思うか」の回答として、「望ましくない」との回答が約45%（内訳「治安が悪化する可能性があるので望ましくない」26.4%、「習慣や文化の違いから外国人とトラブルが起こるので望ましくない」15.1%、外国人向けの施策、インフラが必要になるなど、社会的な負担が増えるので、望ましくない3.2%）であり、「望ましい」との回答が約35%と比べて「望ましくない」との回答が上回っている（URL12）。これらはある一部の地域での調査ではあるが、たとえば2001年に小樽市の入浴施設で「外国人の方の入場をお断りします」という張り紙が出されていたことに対する訴訟問題、2014年にプロサッカーチームのサポーターによる人種差別的な横断幕が掲げられた事件など、ゼノフォビア（外国人嫌悪）の事例が多々見られる。

こうした意識がもっとも暴力的に表れるのが、2000年代に入ってから浮上している「ヘイトスピーチ」の問題である。2013年2月、オールドカマーの集住地域である東京の新大久保において、排外主義団体による在日韓国朝鮮人に対する過激なデモ活動が発生した。また同年3月には、同じくオールドカマーの集住地域である大阪の鶴橋において差別集団の街頭宣伝で女子中学生が「南京大虐殺ではなく鶴橋大虐殺を起こす」と呼びかけたことが大きな話題となった²²。こうした排外主義団体による朝鮮人、中国人、その他の外国人に対する差別、迫害、襲撃は2007年ごろから目立ち始め、全国各地で排外主義デモが行われてきたとしている（前田2013）。

こうした日本人の異なる人種や民族に対する排他意識は様々に分析されてきたが、特に

²² 『『殺せ』連呼デモ横行 言論の自由か 規制の対象か』（朝日新聞 2013年3月16日付）

歴史的な背景や認識によるものとする見解が多い。これまでも日本社会ではオールドカマーに限らず、アイヌ民族や琉球民族（沖縄人）といった異なる民族とのつながりを有していたが、一方で日本は古来より日本民族というひとつの民族が生活してきたとする「単一民族神話」（小熊 1995）という言説が語られてきたこともあり、ある種のゼノフォビアの傾向を示してきたとされる。木村（1990）は日本の歴史を貫く伝統文化は、大陸から隔絶した島国の地理的特殊性と日本民族の単一性によって成立したものだとして説明している。また、別の視点から堺屋（2002）は日本は高度経済成長期に工業社会に適した社会（＝最適工業社会）を形成するために、あらゆる社会機能が規格大量生産型産業の育成に資するよう仕向けられた（たとえば教育面では「辛抱強く、協調性があり、共通の知識と技能を持ち、独創性と個性がない、規格大量生産に向けた人材の育成」が図られ、地域構造の面では「東京一極集中による情報の一元化、文化やビジネスモデルの単一化」が進んだ）として、そうした同質性を求める構造が日本人の倫理と美意識に深く入り込んでいると述べている。いずれの主張もここで実証するにはやや根拠は乏しいが、日本社会の歴史の中で脈々と形成されてきた文化や価値観に根ざしているという視点においては、一定の妥当性を持っていると言える。

こうした日本文化に根ざした排他意識は共通の民族的出自や同質性をもつ人々による国民国家を志向する「エスノ・ナショナリズム」の発現（柏崎 2018）とも言える。それは「日本人と外国人」という二分法からなり、国籍主義的な差別や分離を生じやすいとされる。柏崎（2018）は、Joppke（2010=2013）の主張を引用しつつ、世界の先進国で移民の受け入れが進んだ結果の1つとして、国籍やネーション（国家）概念の「脱エスニック化」が進んだが、日本ではそうした力学が働きにくいとしている。

しかし、一方ですでに日本における社会的差別や排除の問題は、外国人に向けられるものだけではなくなっている。安田（2012）は、近年の排外主義デモに参加する若者を中心とするヒアリング調査の結果から、デモに参加する動機として、社会への憤り、不公平感や劣等感、仲間探し、逃避などを挙げている。つまり、その対象は外国人あるいは異なる文化背景を持つといったエスニシティ（民族性）に向けられているのではなく、漠然たる不安や孤立感、社会の閉塞感といった社会そのものに対する批判や憎悪が巻き起こっていることを指し示している。こうした差別や憎悪表現が社会に広がることは、単に外国人をどう受け入れるのかといった表層的な問題だけでなく、我々一人ひとりの意識から社会の

意識まで変えていかなければならないということである。

2.7.4. 小括

本節で述べてきたのは、多文化社会の進展によって引き起こされている諸課題のほんの一握りの事象に過ぎないが、以上の議論を踏まえると「多文化社会」をめぐる社会的な課題は、外国人受け入れ問題にとどまらず、マクロな視点（日本社会や政策の問題）からも、ミクロな視点（社会の構成員一人ひとりの意識の問題）からも、これからの社会のあり方を問い直すことが求められているということである。そうした中で考えるべき「多文化共生」とはまさに国家や地域社会あるいは個人の意識レベルにおいても変革が迫られる、そうした動的な力をもった課題であるといえることができる。

3. 欧米諸国における移民教育の動向

前章では、在留外国人の推移や外国人施策の動向などをもとに現在の日本において様々な国籍や文化背景を持つ人々がともに暮らす多文化社会が進展し、それにともない日本社会や我々一人ひとりのあり方そのものを問う「多文化共生」という問題提起がなされていることを確認した。

本章では、同様に「多文化共生」という問題を抱える欧米諸国における移民政策について、主に移民や難民、エスニックマイノリティの子どもに対する教育施策や取り組みに注目して、その動向や特徴を概観する。国境を越えた移住者（移民や外国人）、先住民やエスニックマイノリティとの共生という問題意識は多くの国において共通しているが、ここでは国家形成そのものが入植移民によって果たされ、移民国家として長い歴史のあるアメリカ、オーストラリア、カナダと、第二次世界大戦後から移民（入移民）の増加によって、その対応に迫られたヨーロッパ諸国からはイギリス、フランス、ドイツ、スウェーデンを先進事例として取り上げる。

3.1. アメリカ

アメリカは、19世紀後半からアメリカ中西部、南西部の開発、東部や五大湖沿岸での工業化などを背景に、ヨーロッパをはじめとする各地からの移民を受け入れた。しかし、20世紀に入り、大西洋岸を中心に勃興しつつあった巨大企業中心の資本主義が生み出した大量生産システムのもとで新しい雇用関係や急激に膨張する都市の中に、多量の移民が組み込まれることによって社会的な緊張を生み出した。加えて第一次世界大戦中のヨーロッパにおける革命やナショナリズムの影響を、これらの集団が受けることに対する危惧が高まり、移民に対する排除感情とそれに基づく運動を引き起こした。小井戸（2003）によれば、1924年の「移民および国籍法」は、1）ヨーロッパ系移民を出身国ごとに割り当て上限を設定し、人口構成の変動を阻止しようとした、2）アジア系移民の受け入れをフィリピン等の例外を除き全面的に禁止した、3）メキシコなどからの移民のための裏口のドアを確保した の3点に集約できるとして、それぞれ違う選択メカニズムを設けて受け入れうる移民を厳しく選別する原則を打ち出したとしている。この時期のアメリカでは、アメリカナショナリズムが台頭しつつあったこともあり、移民に対しては同化を前提とするアメリカ化を強く求める施策が取られた（小井戸 2003）。

1940年から50年代にかけて、「分離すれども平等（separate but equal）」という考え

方のもとに社会生活や教育の面でも差別を受けていた黒人を中心に起きた公民権運動を契機にして、人種や民族の違いによる差別撤廃の動きが見られるようになった。公教育における白人と黒人との分離教育が争点となった1954年の連邦最高裁判決では、教育の機会の平等は分離されない環境のもとで教育的に等しい扱いを受ける必要があり、分離教育は違憲であるということが示されている。その後、こうした差別撤廃や権利回復を求める運動は、黒人だけでなく、ヒスパニック系、アジア系移民のほか、先住民や言語的マイノリティへと波及していくこととなる。

1960年代に入ると、様々な教育格差の是正に向けた取り組みや文化的多様性を尊重する多文化教育の導入が始まっていく。多文化教育とは「多民族によって構成されている現代の国民国家において、多種多様な多文化的・民族的背景をもつ青少年、とくに先住民・移民・外国人労働者、定住外国人、その他の少数民族集団など、社会的に不遇な立場にある少数文化者集団（エスニック・グループ）の子どもに対して平等な教育機会を制度的に保障するために、彼らのエスニシティ（民族性）や文化的特質を尊重する教育理論および教育実践活動」のことを言う（江原 2000:15）。1964年には「経済機会法」が制定され、低所得者層の小学校就学準備のためのヘッドスタート計画、貧困家庭出身の大学進学希望の高校生のためのアップワードバンド計画が立案されたほか、テレビ番組「セサミストリート」が作成され、基礎学力の不足している子供の教育の充実が図られるなどした（田中 2000）。さらに、1965年には「初等中等教育法」が制定され、貧困児童のための補助金（学級規模の縮小、教員の増員、朝食の給食化など）の交付や白人と黒人の共学化など、教育の機会均等に向けた動きが活発となった²³。

また、移住して間もないヒスパニック系やアジア系移民、自らの文化アイデンティティを維持しようとする先住民など、異なる文化や言語をもつエスニックマイノリティへの対応も迫られるようになった。1968年には「バイリンガル（二言語）教育法」が制定され、公立学校のカリキュラムの中で母語（英語以外の言語）を使用する特別教育が位置づけられた。こうした教育改革の背景には、「公民権運動が、①アフリカ系アメリカ人のみならず、ヒスパニック系、アジア系、先住民へと広がりを見せ、②1960年代前後の文化剥奪理論に基づく補償教育プログラムの心理学的な前提が見直され、③教科書分析で明らかにされた人種・民族集団についての表象の欠落、ステレオタイプや誤った情報などへの批判が高揚

²³ 当時のアメリカでは、雇用や教育分野において、「積極的差別是正（アファーマーティブ・アクション）」が取られ、差別の対象となっていた黒人やエスニックマイノリティに対する支援策が講じられていた。

したこと」(松尾 2017) があげられる。

さらに、1970年代には全米教員養成大学協会の多文化教育に関する政策声明(1973年)、全米社会科協議会による多民族教育カリキュラムガイドラインの開発(1976年)、全米教師教育資格認定協議会による教師教育スタンダードの導入(1979年)など、教育諸専門団体に支持されながら、文化的多様性を尊重する多文化教育の制度化は大きく進展していった(松尾 2017)。

しかし、1980年代に入ると市場と競争の原理に基づく新自由主義的な政策が台頭し、結果として多文化教育は大きく後退することになる。また、バイリンガル教育に関しても、その主な対象となっていたヒスパニック系移民の社会的、政治的な拡大を懸念する声に押され、1984年、1988年に修正された「バイリンガル教育法」では英語と母語の二言語を併用し、二言語の能力を育成する「発展型バイリンガル教育(developmental bilingual education)」と並んで、母語を活用して英語能力の育成を重視する「移行型バイリンガル教育(transitional bilingual education)」の考え方が示されている。これにより、母語による教育は必ずしも求められず、英語能力や学力の向上を目指す教育手段の1つとして位置づけられるようになった(末藤 1999)。また、カリフォルニア州では1986年に英語の公用語化が可決され、さらに1998年には英語だけを教授言語としてバイリンガル教育が廃止されている²⁴。

近年の動向を見ると、連邦政府の政策においては新自由主義的なアプローチが主流で、多文化主義的な文化的多様性の尊重よりも、社会の公正や平等といった視点が重視されている。2002年に「中等初等教育法」(1985年)の改定法として出された「どの子ども置き去りにしない(No Child Left Behind act) 中等初等教育法(以下「NCLB法」)」では、社会的公正の観点から低所得者層やエスニックマイノリティの子どもたちの学力格差の是正に取り組んでいる²⁵。各学校、地方教育機関、州に対して補助金の交付を行うとともに、それに応じた子どもの学業達成への責任を負わせることで、教育環境の充実を図ることを目的としている。具体的には、読解や算数(数学)の二科目について州単位の基準を設け、毎年標準テストを実施し、その達成状況をアセスメントするというものである。

さらに、2015年にはNCLB法を改定する「すべての子どもが成功する法(Every Child

²⁴ バイリンガル教育の廃止については、アリゾナ州(2000年)、マサチューセッツ州(2002)でも可決されているが、一方でニューメキシコ州、オレゴン州、ワシントン州などでは二言語・多言語併用を認める法律が可決されるなど、各州によって対応は異なっている(松尾 2017)。

²⁵ 主に、「人種」「所得」「障害」「英語学習者」に基づく格差を挙げている。

Achieves Act:ECAA) が成立した。ECAA においても、NCLB 法下で要求された標準テストの実施を定期的に実施しなければならないが、NCLB 法と根本的に異なるところは、教育内容の計画策定を各州に委ねていることである (小林 2016:35)。こうした一連の教育政策は移民や英語能力が不十分な児童生徒を主な対象としつつも、貧困や障害をもった子どもといった社会的に不利な立場にある子どもの学力向上に貢献するという考え方があることがうかがえる。

また、1990 年代以降には、マジョリティ、マイノリティ問わず、アメリカ人としての責任と権利をもち、社会に積極的に参画する市民を育成する「シティズンシップ教育」と移民教育とを結びつける動きも出ている。もともとアメリカにおけるシティズンシップ教育には長い歴史があるが、1990 年代には個人と社会との関わりが希薄となっていることが問題視され、特に地域社会への参加が強く求められるようになっていて、この地域社会への参加と移民の社会統合とが重ね合わされてきたのである。具体的には、移民支援についても NPO や市民活動といった地域リソースとの協働や連携を図ることが推進されるようになった (野津 2007)。

3.2. オーストラリア

オーストラリアは、1901 年の連邦結成以降、移民制限法と帰化法の制定により、白豪主義政策を推し進めた²⁶。これにより、第二次世界大戦まではアングロ・ケルト系移民やその子孫を中心とした白色人種による同質的な社会を形成してきた。しかし、第二次世界大戦後、ヨーロッパからの労働力供給が停滞する中で、アジア系移民や難民といった非ヨーロッパ系移民を受け入れざるを得ない状況となった。そして、1957 年には、移民審査で行われていたヨーロッパ言語による書き取りテストが廃止され、徐々に非ヨーロッパ系移民の数も増加しはじめていた。とはいえ、1950 から 60 年代にかけての移民教育は、教育政策上、特別な措置が講じられることはなく、社会生活や学校においても英語の使用が奨励されるだけのきわめて同化主義的なものであった。1971 年には、「第二言語としての英語教育 (English as a Second Language:ESL)」への補助金が提供される教育プログラムが導入されるなどしたが、オーストラリア社会へのスムーズな移行を目指した英語能力の不足に対する補償教育の域を脱するものではなかった。

²⁶ 移民制限法では、オーストラリアへの移住に際し、非ヨーロッパ人に対して、ヨーロッパの言語での書き取りテストが実施されることになり、1903 年に制定された帰化法では、非ヨーロッパ人は帰化できないこととなった (見世 2000)。

1970年代には入ると、低賃金労働者としてインドシナ難民や台湾・香港からの中国系移民なども大量に受入れるなど、人口構成の急激な多文化化が進行した。そして、1975年には人種差別禁止法が成立したほか、1978年の「移民のサービスと計画」(ガルバリー報告)を受けて、連邦政府は白豪主義から多文化主義へと大きく政策転換することになった。白豪主義が転換された主な要因として、国際的な白豪主義政策への批判、アジア太平洋地域やASEAN諸国の移民受け入れに対する外交圧力、国内のエスニック団体の政治的影響力などがあるとされている(見世2000)。

移民教育に関しても、前述のガルバリー報告の中で、子どもの多文化的態度の育成には学校教育が重要であることが指摘され、連邦政府が主導的な役割を果たしながら多文化教育プログラムを実施していくことになった。1979年の「多文化社会のための教育」(マクナマラ報告)によれば、(1) オーストラリアの文化的多様性の承認、(2) オーストラリアの諸文化集団のアイデンティティの育成、(3) オーストラリアの多様な言語、文化遺産、価値へのアクセスと文化的相互作用の積極的奨励、(4) オーストラリアという多様な社会における共通の価値の存在の認識、(5) オーストラリアにおける幅広い選択可能性へのアクセスの手段としての英語の能力の必要性の認識、の5つの事柄を容認する社会とされる(見世2000:182)。また、具体的なプログラムとして、(1) 一般プログラム、(2) 特別プログラム、(3) 国家間・異文化間プログラム、(4) コミュニティ言語プログラム、(5) 第二言語としての英語プログラム、(6) バイリンガル教育プログラム、の6つが挙げられた(見世2000:183)。特に、日常的に使用される英語以外の言語(コミュニティ言語)と英語とのバイリンガル教育に力点が置かれ、文化的多様性の承認とオーストラリア社会への統合を目指す教育方針が示されている。

1980年代に入り、ホーク労働党政権(1983年～)が発足すると、1987年に総理府内に多文化問題局が設置され、1989年には「多文化的オーストラリアのための国家議題」が提出されるなど、移民問題と独立した形でオーストラリア国内の多文化問題に取り組む姿勢が示された。同報告には、多文化主義政策の基本方針として、文化的アイデンティティの表現と維持、社会的公正の確立、経済的能力の発展を柱として、すべてのオーストラリア人にそれを保障することが打ち出された。

教育政策に関しては、多文化教育と言語教育とが分離され、言語教育に力点が置かれる

ようになった²⁷。1987年に連邦議会において「言語に関する国家政策(The National Policy on Language)」が承認され、コミュニティ言語は「英語以外の言語(Languages Other Than English:LOTE)」と総称されるようになり、ESLとともに積極的に推進されることになった。本政策は、英語をオーストラリアにおける国語・公用語と位置づけながら、これまで軽視されてきたコミュニティ言語の重要性を指摘し、すべてのオーストラリア人の言語学習を保障しようとするものである。特にアラビア語、中国語、フランス語、ギリシア語、インドネシア・マレー語、イタリア語、スペイン語、日本語を優先言語と位置づけて、初等中等教育のカリキュラムに導入されている。

1990年代に入ってから、特に経済的結びつきの強いアジア諸国との連帯を意識した言語教育政策が推し進められた。1994年には「アジア諸言語とオーストラリアの経済的展望」の報告書が発表され、1995年にその具体的な推進プログラムとして「オーストラリアの学校におけるアジアの言語と地域学習(The National Asian Languages and Studies in Australian Schools:NALSAS)」が導入されている²⁸。同プログラムは、言語教師の雇用、各言語の特別講習、教員養成、各国との交換留学などに対して積極的に予算が充てられた。

1996年に保守連合政権が誕生すると、NALSAS計画は当初の予定よりも早く打ち切られるなど、政策の方針には変更が見られるものの、2005年には「オーストラリアの学校における言語教育に関する国家声明:2005~2008年におけるオーストラリアの学校の言語教育に関する国家計画」が発表されている。ここでは、「すべての地域のすべての学校のすべての学生に質の高い言語教育が実現されることを目指す」と述べられており、言語教育への関心は継続していると言える。

一方で、1980年代に連邦政府の政策の中には見られなくなった多文化教育の理念は、その後はシティズンシップ教育の中に組み込まれている。1990年代のキーティング労働党政権(1994~)は、オーストラリア人としてのアイデンティティの重要性を指摘した上で、多文化国家としてのナショナル・アイデンティティの確立を提唱した。そして、次のハワード保守連合政権(1996年~)では多文化的な要素がシティズンシップの一部と捉えられて、「デモクラシーの発見(Discovering Democracy)」プログラムとして、学校教育の中でシティズンシップ教育が推進されるようになった(松尾2017:115)。2006年に出されたナショナル・カリキュラム「公民科とシティズンシップ(Civics and Citizenship)」のため

²⁷ 1986年、多文化教育に対する補助金が停止され、その継続は州や準州に委ねられることになった(松尾2017:114)。

²⁸ NALSASで優先学習言語として指定されたのは、日本語、中国語、韓国語、インドネシアの4言語であった。

の声明書では、同教科において以下のような知識や能力を習得させることを目指している
と示されている。

- (1) オーストラリアの民主主義制度、法律、公民生活についての理解と献身
- (2) オーストラリアの民主主義、公正な社会及び持続可能な未来を築くための方策、価値、
原則を理解したり、批判的に検証を行える能力
- (3) 行動的シティズンシップを支援するための知識、技能、価値、教養と責任感のある市
民として行動できる能力
- (4) ローカル、ステート、ナショナル、リージョナル、グローバルといった各視点からの
権利の認識と市民としての責任
- (5) オーストラリアのアボリジニ及びトレス海峡諸島民の経験や伝統への理解、及びオー
ストラリア市民社会における彼らの影響についての認識
- (6) 多文化社会としてのオーストラリアのユニークさと多様性についての理解、及びオー
ストラリア民主主義という文脈の中で異文化理解を推進していく態度
- (7) ローカルからグローバルまでの各種文脈において、市民や政府が環境に配慮した持続
可能な発展に向かって何ができるかということについての理解、及び持続可能な未来のた
めの価値、行動、ライフスタイルを取り入れていく態度
- (8) 市民や政府の考え方や行動に際し、メディア、情報、コミュニケーション技術の影響
についての理解
- (9) 民主主義国家としてのオーストラリアの発展における歴史的視点についての理解
- (10) オーストラリアにおける民主主義と類似した、あるいは異なった他国の統治形態に
ついての理解

(Australian Education Systems Officials Committee 2006=2014 文部科学省国立教育政
策研究所)

また、2008年出された国家教育指針「メルボルン宣言」の中では、ナショナル・カリキ
ュラムにおいて獲得を目指す7つの汎用的能力の中で、従来の多文化教育で希求されてき
た「異文化理解」が明記されている。こうして、これまで移民や先住民といったエスニッ
クマイノリティの子どもを対象とする施策は、徐々にオーストラリア人を含むすべての子
どもという枠組みで捉えられるようになっていくことができる。

3.3. カナダ

カナダは、インディアンやイヌイトといった先住民に加え、イギリス系とフランス系の二民族の入植移民によって建国された国である。当時は、多くの人口を占めるイギリス系住民とフランス系住民との間にあった文化摩擦や格差の是正などが問題視されていた。18世紀には、パリ条約によってイギリスの植民地となっていたが、フランス系住民の独立運動を警戒して「ケベック法」が制定され、フランス系住民がフランス的文化を存続させることを積極的に認めるなどの動きがあった。さらに、1960年代に入るとフランス系住民が多数を占めるケベック州で起きた「静かなる革命」と呼ばれる独立運動によって、連邦政府は積極的にフランス系住民に対応する必要に迫られ、1969年に制定された「カナダ公用語法」では、英語とフランス語を対等な公用語として認めている（小林 2000）。

一方で、19世紀後半からはイギリス、フランスのほか東欧諸国などからの移民を受け入れていたが、1969年の移民法改正により、さらに非ヨーロッパ系移住者が増加し、難民を含めて世界各国からの移民を受け入れるようになったため、急速に社会の多文化化が進行していく。そして、イギリスとフランスを主流とする「二言語二文化主義」に対する批判が高まる中で、1971年にトルドー首相（当時）が「二言語多文化主義」の採用を宣言することになる（松尾 2017）。小林（2000）によれば、この政策の根源はアイデンティティを選択する自由の保障であり、民族文化集団の文化的発展を支えること、民族文化集団に属する人びとがカナダ社会への全面的参加を妨げる障害を乗り越えることを助けること、すべての民族集団の相互交流を促進すること、新しいカナダ人が少なくとも公用語の一つを習得することを支援することが趣旨であるとしている。こうして採用された連邦政府の多文化主義政策は、多文化主義担当国務大臣職の新設、カナダ多文化主義協会の設置などに具現化され、補助金制度も確立、各地で民族文化の伝承や紹介を目的とする活動が活発に展開されるようになった（小林 2000:66）。その後、1982年には憲法の多文化主義条項で確認されることになり、1988年には世界で初めての「多文化主義法」が制定されることになった。

こうした多文化主義政策の採用を背景にして教育政策も展開する²⁹。まずは言語教育に関してであるが、すでに1950年代から移民を多く受け入れていた都市部の学校では、移民

²⁹ カナダの教育政策は各州の自治権が認められており、連邦政府が主導するのは補助金制度などの面だけで、主に公用語としての英語とフランス語の普及を目的とする活動、英仏系以外の住民の文化活動や言語教育に対する補助金などが挙げられる。そのため、本論では具体的な教育施策の動向については、カナダで最大規模の移民を受け入れてきたオンタリオ州を中心に考察する。

の子どもに対する英語教育が行われていた。彼らは「英語の指導が必要な子ども (English Language Learners:ELL)」と呼ばれ、主に「第二言語としての英語教育 (English as Second Language:ESL)」と「英語リテラシー教育 (English Literacy Development:ELD)」が推進された。しかし、州政府の取り組みには温度差もあり、ESL 教育は非正規の教育活動として行われるもの、かつ地域主導で行われるものという立場が取られてきた (児玉 2017)。

オンタリオ州では、1997 年に導入された統一カリキュラムの中で、ELL に対する指導方法の特性や ESL における学校や教員の役割などが明記され、1999 年に中等教育段階における ESL が一般科目化されている。2000 年代に入ると、さらに英語を母語としない移民の増加などを受けて、ELL への指導方法や教材等を収録した教員用資料などが順次作成されていった³⁰。また、ESL 担当教員の養成などにも重点が置かれている。

さらに、マイノリティ言語を教授言語として用いるバイリンガル教育も、マイノリティ言語そのものを学ぶことを目的として採用されている。連邦政府によって多文化主義政策が採用されたことを契機に、1977 年に移民の母語など公用語以外の言語を扱う「遺産言語プログラム (Heritage Languages Program)」が導入された (児玉 2017)。1970 年代から各地で始まったマイノリティ言語教育は、連邦政府からの財政支援をもとに 1980 年代に大きく拡大した。1990 年になり、経済不況の影響で連邦政府からの財政援助が停止したが、各州におけるマイノリティ言語教育は継続され、その後は国際言語プログラムと名称が変更されていくことになった。オンタリオ州政府によれば、「国際言語プログラム」と名称を改めたのは「言語学習がある特定の子どものためのもので解釈される傾向を正し、言語学習の本質的価値に焦点をあてるため」「遺産よりも言葉を強調し、自分の所属集団と関係なくすべての子どもがプログラムに参加することを奨励するため」「現行の高校レベルの科目・国際語との連携を取りやすくするため」としている (中島 2005)。

一方で、1990 年代に入り、市場原理を重視する新自由主義や伝統的な価値に回帰する新保守主義が台頭する中で、多文化主義政策の廃止や縮小を唱える動きも見られるようになった。このような動きの中で、カナダに入国してくる移民に対して、言語や文化の尊重よりも社会統合のために必要な公用語習得や生活の安定を優先する政策対応がされるようになっていく。そして、1996 年には連邦政府市民権移民省が「すべてのカナダ人がカナダ社会

³⁰ 2001 年には初等教育の各科目で ELL を指導する際の留意点や調整すべき点をまとめた「オンタリオ・カリキュラム 1～8 年生、第二言語としての英語と英語リテラシー教育、リソースガイド」、2007 年には幼稚園教員向けの資料、2008 年には学校に通ったことのない子どもへの対応方法を収録した教員用資料などが州政府から発行されている (児玉 2017:71)。

の一員であることに強い愛着を持ち、社会参加するシティズンシップを育成していくこと」を多文化主義政策の目標と定めた（大岡 2009）。その後も、「統合」のほかに「カナダ人としてのアイデンティティ」「包括的な市民（inclusive citizenship）」といったキーワードが政策の中で登場している。

3.4. イギリス

イギリス³¹は 17 世紀のユグノー教徒やユダヤ人難民やアイルランドからの移民等、歴史的に多くの移民を受け入れてきたが、今日の多文化化の大きな契機となったのは、戦後の国内労働力不足を補う形で受け入れた旧植民地からの移民であった（中島 2011:287）。戦後まもなく、カリブ、アフリカ、南アジア諸国や香港からの移民が急増し、1960 年代にはギリシアやトルコ、キプロスからも大量の移民が流入している。

戦前から戦後直後にかけて、旧植民地出身者には「イギリス臣民」や「コモンウェルス市民」といった法的地位が認められる一方で、主にイギリス社会への適応を目指す同化主義的な政策がとられてきたため、移民に対する特別な対応や配慮を意図とする施策は示されていなかった。1960 年代に入ると、移民の子どもの低学力や教育達成の低さが一定認知されるようになり、彼らが集中する学校がないようにするための分散政策のほか、英語が話せない子どもに対する「第二言語としての英語（English as a Second Language）」の習得に向けた取り組みなどが実施されるようになったが、あくまでもイギリス社会へのスムーズな移行（一方的な統合）を目指すものであった。

1970 年代に入って、従来の同化あるいは統合的な施策に対する批判から、文化の平等と多様性を尊重する多文化教育の理念が導入される。そして、1981 年の「エスニックマイノリティの子どもの教育に関する調査委員会」の調査結果を受けて、教育科学省は「エスニックマイノリティの子どもの教育」という報告書を発行した。これらの文書では、子どもたちの文化的差異への配慮に留まっていた従来の考え方から、子どもたちの教育達成度の低さとイギリス社会の構造的問題とを結びつけて論じられている（中島 2011:291）。さらに、1980 年代にはエスニックマイノリティの集住地域による大規模な暴動³²が発生したこともあり、多くの地方教育当局では多様性容認のための教育カリキュラムや教員養成プロ

³¹ イギリスの正式名称は「グレートブリテン及び北アイルランド連合王国」であり、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドの 4 つの地域で構成される。各地域によって、統治機構あるいは教育制度にも違いが見られるため、本論では主にイングランドを中心に考察する。

³² たとえば、1981 年と 85 年に南ロンドン・ブリクストン地区に住むアフリカ、カリブ系住民のコミュニティにおいて、高い失業率などが問題となり、警官隊と衝突を繰り返す暴動が発生したほか、各地で人種差別に抗する運動が活発となっていた。

グラムの必要性が指摘され、それにともない反人種差別主義教育も台頭していく。また、1985年に発表された「全ての子どもへの教育（Education for All）」の報告書（以下「スワン報告」）では、エスニックマイノリティの教育的ニーズに配慮するとともに、すべての子どもへの教育が必要であることが提起されている。

しかし、1979年に誕生した保守党政権によって採用された新自由主義の理念によって、それまでの福祉主義的な公教育体制に変わり、「選択と多様性」を新たなテーマに掲げた市場主義的な公教育制度改革が打ち出され（中島 2011:292）、ナショナル・テストの実施や学校選択制などの自由と競争の原理による教育の効率化が図られた。また、キリスト教の信条に基づく伝統的な価値体系を基盤とするナショナル・カリキュラムの導入をはじめとする保守的な教育改革も進められた。同制度では、エスニックマイノリティを含むすべての子どもに対して公教育を受ける権利を認めるとしたが、一方でエスニックマイノリティの教育に関する特別な配慮はなく、こうした教育行政の中央への一元化により、多文化教育を牽引していた地方教育当局は力を失い、組織的な多文化教育も減退したとされている（佐久間 2008:120-121）。

その後、1997年に労働党政権が復活すると、同党は「社会的包摂」政策の中で教育への取り組みの必要性を掲げ、その手段として公教育の重要性を強調している（中島 2011:293）。1997年に出された「学校における卓越性」白書において、エスニックマイノリティに対して取り組むべき課題として、①エスニックマイノリティ児童生徒の達成度を向上させる最も効果的な学校の取り組みを普及させる、②エスニックマイノリティ児童生徒の成績をモニターするために全国的、地域的、学校レベルにおいてどのような方法が最も優れているか、そして、学業不振が明らかになった場合に効果的な実施計画をどのように作成するかを協議する、③人種的嫌がらせやステレオタイプに対処し、エスニックマイノリティの児童生徒の出席を促して退学を減らし、学習が豊かになるような調和のとれた環境を創出するためのよりよい実践についてのガイダンスを提供する、④エスニックマイノリティ児童生徒の参加と到達度を向上させるための学校における専門的な支援の水準及び提供について見直す、の4点を挙げている（菊池 2016:82）。また、エスニックマイノリティの学業不振の問題に取り組むため、「エスニックマイノリティ学業達成補助金（Ethnic Minority Achievement Grant:EMAG）」を導入している。同補助金は1966年から続いてきた「セクシ

ョン 11 補助金³³」に代わるものとして、移民関連施策における自治体職員の人件費を援助する制度であり、これによって学校は「外国語としての英語 (English as an Additional Language: EAL)」を学ぶ生徒のために補助教員を雇ったりすることが可能になった。EMAG は、EAL 生徒の主要な問題から到達度が未熟なすべてのエスニックマイノリティの成績の底上げまで、幅広く助成することを意図したものであった (自治体国際化協会 2007:8)。

一方で、エスニックマイノリティを含む社会的排除の対象となる人々に対する支援施策のほか、イギリスに居住しているという共通アイデンティティに基づく市民性の涵養を目指す「シティズンシップ教育」も登場する。1985 年に発表されたスワン報告で提起された「すべての子どもたちへの教育」を基盤として、1998 年には『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教授』の提言が出され、ナショナル・カリキュラムの中に「市民科 (citizenship)」が必修科目として 2002 年から導入されることとなった。同報告では、シティズンシップ教育の 3 つの要素として、「社会的・道徳的責任」「コミュニティへの参加」「政治的リテラシー」が示された。

さらに、2001 年にイギリス北部で起きた人種間摩擦による大規模な暴動を受けて、中央政府の要請により設立された調査団によって、「コミュニティの結束」と題した報告書が出された。同報告書では、地方政府がエスニックマイノリティの権利要求への対応を迫られたことから実施してきた優遇政策が、逆にマジョリティである白人労働者に対しては不公平感を感じさせ、また人種主義への過度の緊張から公の場でのマイノリティの文化・宗教への介入をタブー視したことが、結果的にエスニックマイノリティの集団的隔離を招き、人種間の軋轢が生まれたと結論づけている。さらに、国民の間に市民としてのアイデンティティ、共通の価値観が欠如していること、多様なコミュニティが交流することなく存在する「平行な社会」であったと指摘している。

その後、2005 年に起きた地下鉄・バス同時爆破事件などをきっかけにして、2007 年の『カリキュラムレビュー—多様性とシティズンシップ』(以下「アジェグボ報告」)において、シティズンシップ教育の第 4 の要素として、「アイデンティティと多様性: 連合王国における共生」が加えられている。アジェグボ報告は、エスニックマイノリティの文化的アイデンティティの公的承認を通じ、断片化しつつある個人の「水平的関係」の強化を促し、同時に国家や民主主義システムへの信頼感という「垂直的關係」を構築することを意図して

³³ 1966 年に制定された「地方自治法」において移民に対する補助金が内務省から拠出されることになり、同法第 11 条に規定されていることから、この補助金は「セレクション 11 補助金」と呼ばれている。

いる（北山 2014）。

最後に、近年の動向だが、2010年に発足した保守党・自由民主党の連立政権下においては EMAG の廃止や各学校の裁量権の拡大など、再び新自由主義的な方針が打ち出されている。その中では、エスニックマイノリティを対象とした支援策から経済的に不利な家庭の児童生徒に対する支援策に移行していくことが伺える。たとえば、無償給食受給資格をもつ児童生徒の人数に応じて学校に予算を追加配分する「ピューピル・プレミアム」といった施策も導入されており、エスニシティよりも貧困に焦点があてられている（菊池 2016:86）。

3.5. ドイツ

戦後のドイツにおける移民や多文化化の議論は、他のヨーロッパ諸国と同様、労働力確保を目的とした外国人労働者の受入れに端を発している。戦後当初、ソ連や東ヨーロッパ諸国からの難民などを受け入れていたが、1961年にベルリンの壁が建設された以降は、イタリア、スペインやトルコなどいくつかの国との間で2国間協定を締結し、期限付きの外国人労働者³⁴を受け入れるようになった。そうした動きを受けて、外国人労働者の子どもの教育に対する施策も1960年代にスタートしている。連邦レベルの最初の取り決めは、1964年のドイツ常設文部大臣会議（die ständige Kultusministerkonferenz:KMK）の勧告「外国人の子どものための授業」に見ることができ、ここでは外国人の子どもにもドイツ人と同様に就学義務が適用されること、外国人の子どもには母語を維持する権利があることが明示されている（中山・山田 2001:246）。その後、1971年には協定が出され、さらに改訂を重ねる中で「ドイツ社会への統合」と「言語的・文化的アイデンティティの保持」という2つの考え方が打ち出されていく。伊藤（2017:44）は、こうした2つの方針が採用される背景には、実際の学校現場や地域社会において統合を進める必要がある一方で、出身国への帰国を前提として文化的アイデンティティの保持をも目指す必要があったと指摘している。しかし、彼らの文化的アイデンティティを保持するための母語支援の重要性は認識されているものの、実際にはドイツ語習得のための「準備学級」の設置やドイツ語学習支援など、ドイツ語が不十分なために通常授業についていけない生徒への対応に重点が置かれていた。

1980年代に入り、連邦教育学術大臣のもとにあった教育計画懇談会が「ドイツ教育制度

³⁴ 当時のドイツでは、2～3年の期間雇用した後に、帰還させる「ローテーション原則」に基づいて、ゲストワーカーとしての外国人受入れを推進していた。

への外国人の子どもや青少年の編入に関する提言」(1979年)を提出し、KMKはこれに同意した。同懇談会では、従来通り外国人の子どものドイツ語や母語教育について言及がある一方で、外国人の子どもがもたらす文化的多様性を契機としたドイツ人の子どもの学びについても触れられている。これらの動きについて、伊藤(2017:47)はヨーロッパ統合やグローバル化の進行という視点から、ヨーロッパ内においても、すでに言語的、民族的、文化的に不均質になっており、それを注意深く教育の中に反映させていく必要が生じ、文化的価値や関心について偏見にとらわれない対話や国際理解、文化横断的な感受性の涵養、偏見の低減などの促進が教育政策の目標に含まれるようになったからであると指摘している。

そして、1996年「学校における異文化間教育」勧告では、外国人の子どもとドイツ人の子どもの双方を対象とした異文化間教育の意義や教育目標のほか、具体的な取り組みの展開が明記された。勧告では、生徒たちに育成されるべき異文化間能力として次の9項目が示されている。

- ①自らの文化的な社会化と生活関連を意識する。
- ②他の文化についての知識を獲得する。
- ③他の文化的特性への好奇心、開放性、理解を発展させる。
- ④他の文化的な生活形式や生活の方向づけと出会い、根本的に取り組み、その際不安を認め、緊張に耐える。
- ⑤異なる人びとに対する先入観に気づき、それを真剣に受けとめる。
- ⑥他者の異なっていることを尊重する。
- ⑦自己の立場を反省し、批判的に吟味し、他者の立場への理解を発展させる。
- ⑧ある社会、ないし国家における共生にとっての共通の基礎に関する一致を見いだす。
- ⑨異なる民族的、文化的、宗教的帰属によって生じる葛藤を、平和裏に耐え抜き、共に取り決めた規則によって調停することができる。

(天野 2001:36-37)

天野(2001)は勧告には人間の尊厳の尊重と基本的諸権利の擁護という憲法上の規範の中で、多数派も少数派も共に遵守すべき価値観や規範(共通善)が明示されたものと考えられるとしている。また、勧告では「異文化間教育は、したがって、諸教科をネットワーク的に統合する、問題に方向付けられた行為的学習という教授学的原理に従う。プロジェ

クト授業、学校の開放、生活現実と生徒の経験の引き入れが固有のイニシアチブ、固有の活動、固有の責任を活性化し促進するために、不可欠な行動様式である」として、具体的な教育手法として協働学習や学校外の人々との交流の必要性にも触れている（天野 2001:39-40）。

2000年代以降、ドイツ語能力の促進が中心的課題とされる一方で、親や学校外施設との協働が強調されるようになってきている。伊藤（2017）の整理によれば、KMKの2002年、2006年の報告書には、親に対する包括的な支援システムの導入や学校外教育施設とのネットワークの構築などが盛り込まれているとされている。実際には、連邦10州が参加している連邦・諸州教育計画委員会が実施するプログラム（Förderung）において、子どもの各移行期段階（就学前教育から初等教育へ、初等教育から前期中等教育へ、前期中等教育から職業訓練へ）に注目して、家庭や学校、保育施設、図書館などを含めて、様々な関係機関やリソースがこのプログラムの発展に関わっていくことが重要であると指摘されている（伊藤 2017:57-60）。

3.6. フランス

フランスは古くから移民³⁵を多く受け入れてきた国である。1920年代には100万人、1950年代には200万人を突破しているが、人種的にも文化的にも共通性がみられるヨーロッパ系移民が主であったため、生活者としての問題は顕在化してこなかった。1960年代になると、労働力不足の補填として旧植民地（アルジェリア・チュニジア・モロッコ）からの移民が大きく増加した。1970年代に入って、国内経済の停滞によりEC域外からの未熟練労働者の受入れが停止され（1974年）、その代わりにすでに入国していた移民の家族呼び寄せによる移住が拡大することになった。その後は西・中央アフリカ出身者や女性の単身移民なども増加傾向にあり（池田 2016:40）、移民の人種・民族的多様化は進行していった。

市民革命による共和主義を理念とするフランスでは、人種・民族・宗教などに関わらず、すべての人は等しく権利・義務・責任を持ち、社会の構成員たる「市民」になることが期待される。そのため、教育においても国籍に関係なくフランスに住む6～16歳までの者には義務教育が保障されてきた。そのため、移民の子どもにも等しく教育を受ける権利は付与されていたが、一方で特別な配慮や対応をするということもなかった。しかし、移民が

³⁵ フランスにおいて、統計上の「移民」は国外で外国人として生まれ、フランスで居住する者を指す。現在フランス国籍を取得していたとしても「移民」であることもあれば、外国籍であってもフランスで生まれていれば「移民」と呼ばないこともある（池田 2016:38）。

多様化した 1960 年代からは、学校現場においても文化的あるいは言語的なハンディキャップをもつ移民の子ども（特にイスラム＝アフリカ系）が増加するようになり、彼ら彼女らに対する教育施策の必要性に迫られるようになった。そして、1970 年の「入門学級」の設置により、初等教育段階でのフランス語教育の導入が始まった。同学級は、3 ヶ月から 1 年をかけてフランス語を学習させ、その習得の程度をみながら通常学級に編入させることを目的としている。また、1973 年には中等教育段階で「適応学級」の設置が通達され、「初級学級」と同様の趣旨でフランス語の習得により、学校や社会への統合が目指された。

一方で、移民送り出し国との二国間協定にもとづき、送り出し国が自らの国の教員をフランスに派遣し、フランスは正規の学校カリキュラムに移民の言語や文化に関する教育を位置づける「出身言語・文化についての教育（Enseignements de Langue et de Culture d' Origine:ELCO）」導入が通達された³⁶。ELCO が導入された目的は、フランス社会への適応と帰国の奨励という 2 つの側面があった。特に 1975 年の通達では、「外国人の子どもの言語・文化を維持することは、子どもが学校に適応していく際の積極的な要素を構成しうる」と明記されている（小山 2016:242）。

1970 年代後半になると、移民の定住化志向はさらに強まり、従来の一過性の滞在者から生活者として社会的にも、経済的にも安定した地位を確保することが求められるようになった。1981 年には経済的に恵まれない地域への予算配分を多くする「優先教育地域（les Zones d' Education Prioritaire:ZEP）」が創設されている³⁷。また、1986 年には「入門学級などの特別学級の対象者が「フランス来住 1 年以内の外国人の子ども（7～16 歳）」に絞り込まれ、なるべく普通学級において受け入れることが確認された。こうした動きは、移民であることを特別視するのではなく、フランス社会にある社会階層的な格差の問題として捉えようとするものであるということが出来る³⁸。

1989 年に起きた「スカーフ事件」を経て、1990 年には移民の社会統合のあり方を検討する首相の諮問機関として「統合高等審議会」が設置された。翌年に出された第一次答申では、統合について次のように述べられている。

「文化的、社会的、道徳的に特殊な存在を受け入れ、社会全体がその多様性と複雑性に

³⁶ 1973 年にポルトガル、74 年にイタリア、チュニジア、75 年にスペイン、モロッコ、77 年に旧ユーゴスラビア（当時）、78 年にトルコ、81 年にアルジェリアと協定を結んでいる。なお、1924 年にポーランドとの間で二国間協定が結ばれていたが、当時は移民労働者が集住している地区においてのみ、学校外施設あるいは正規授業外で行われることが大多数であった。（小山 2016:241-242）

³⁷ 「ZEP」は、フランスの子ども一般を対象とするものであったが、移民の子どもが居住する地域とかなりの部分で重なり、移民の子どもの学業不振に一定の効果を上げたとされている（吉谷 2001:235）。

³⁸ 池田（2016）は、これを「フランスの移民教育政策上の「移民的要素の希薄化」と表現している。

よって真に豊かになるのであるから、さまざまな異なった分野での国民社会への積極的な参加を支援することが問題となる。相違を否定せず、相違を考慮することでそれを高く評価しすぎることなく、権利と義務の平等において、われわれの社会の民族的、文化的に異なる構成要素を連帯させるために、また、その出身が何であろうと、各人に対して、彼がその規則を受け入れ、その構成員となろうとする社会のなかで生きる可能性を与えるために、統合化政策が強調するのは、類似点と一致点である。」(池田 2000:164-165)

つまりは、文化的多様性を認めつつも、各人がフランス社会における共和主義の規範やモラルを受け入れることが統合への道であるとしている。このような参加と連帯の重要性は、いわゆるフランス市民となるための「シティズンシップ教育」と置き換えることができる。ここにも、移民の教育問題と限定せずにフランス社会の問題として捉えようとする意識が見られる。

最後に近年の動向についてだが、2005年に起きたパリ郊外での暴動事件などを契機に移民の社会的経済的な周辺化(ゲッター化)に対する懸念が広がり、移民の子どもの課題に関しても言語や文化背景の違い以上に、彼らの置かれている生活環境や社会背景を考慮する必要があることが認識されるようになってきている。2009年には、学校と保護者との信頼形成のために「統合の成功のために保護者を学校に迎え入れよう」という実験的プロジェクトが開始した。そこでは、親が教育責任を果たせるよう支援することを目的として学校の開放が進められている。また、就労支援という観点から、2006年には「企業研修を目標に」という事業を実施したり、雇用省移民局と国民教育省が移民の子どもの企業研修の促進や初期雇用を支援するキャンペーンを開始している(園山 2013:188)。

3.7. スウェーデン

スウェーデンは移民に寛容な国であると言われる。スウェーデンでは、国内に生まれた者、外国生まれの者であっても一定の要件を満たせば、市民権が付与される。市民権を得ると、国内での居住と就労が認められるほか、国政選挙の選挙権、警察官や軍人といった職業にも就くことができ、法的にはスウェーデン人と同等に扱われる。林(2016)によれば、こうした寛容さの背景には人口流出の経験、労働力の積極的な招致、社会民主党によるイデオロギーにあるとしている。第一次世界大戦前後、貧困と飢餓から総人口の約4分の1が流失したことから、1930年には移民受入れ国へと転換し、北欧域内における移住の

自由が認められ、1954年には北欧域内で特別な許可なく居住し、働く権利も認められている。第二次世界大戦後には、労働移民を積極的に受け入れるようになったが、その大半はフィンランド人を中心とする北欧出身者であったため、社会的な関心は階級格差にあり、移民労働者の問題は労働者階級の生活改善の課題の一部として議論された（林 2016:106）。1960年代後半になって、労働移民の子どもへのスウェーデン語教育の必要性が認識されるようになると、1969年の学習指導要領ではスウェーデン語教育と母語での補習について規定された。特に、母語教育に関する施策について、1975年にはすべての子どもに母語教育を受ける権利が認められ、1977年の「家庭言語改革」では、希望するすべての子どもに対する母語教育を提供することが義務づけられた（林 2016:107）。1980年には「外国語としてのスウェーデン語」、1994年からは「第二言語としてのスウェーデン語」が教科として導入されている。さらに、2013年には「ペーパーレスの子ども³⁹」に対する学習権を認めるなど、移民の子どもに対する学習権の保障を法的に進めている。こうした手厚い政策の背景には、機会均等、富の均等配分、最低限の水準の生活を享受できない人々に対する公共の責任など、北欧型福祉社会の価値観が強く反映している。

しかし、一方で移民や難民の受入れ増加によって、地域や学校格差が拡大している。さらに地域社会における民族間の緊張が高まっており、2010年にはストックホルム爆破事件など、イスラム教徒をはじめとする移民コミュニティとの対立も表面化している。移民をはじめとする国境内外の人の移動や交流が拡大し、人々が多元的な帰属意識やアイデンティティを持つ中で、自由・平等や連帯といったこれまでの福祉社会を支えてきた市民としての共通文化をいかに醸成するのか、新たな課題に直面しているといえる。

こうした問題意識のもと、スウェーデンではシティズンシップ教育の場として、学校外のノンフォーマルな民衆教育（Folkbidning）に力点が置かれている。たとえば、スウェーデンでは「フォークハイスクール⁴⁰」と呼ばれる全寮制の成人教育機関が存在する。主に宗教団体や協同組合、地方自治体などが運営しているが、大学進学のために必要な資格を取得できる普通教育コースのほか、ジャーナリストや聖歌隊の指揮者など専門的な知識や技術を学ぶ職業資格を取得できるコースもある。澤野によれば、2010年当時で普通教育コース参加者の30%が障がい者、38%が移民（外国に背景を持つ人々）であり、障がいを持つ

³⁹ スウェーデンでは、法的な手続きによらず入国した者、居住許可の期間を過ぎても出国していない者など、移民庁に登録されていない子どものことを「ペーパーレスの子ども」と定義している（林 2016:104）。

⁴⁰ 19世紀にデンマークの宗教家で教育者でもあったグルントヴィの構想によって創設された成人教育機関のこと。2012年現在、スウェーデンには約150校存在し、18歳以上であれば誰でも自由に無料で参加することができる（澤野 2013:237）。

人々や移民などの外国に背景を持つ人々のために後期中等教育レベルの教養教育と職業訓練を実施することによって、スウェーデン社会に統合する役目を担っているとしている(澤野 2013:232)。

また、2008年にはイスラム教系の宗教団体によって、イスラム教やアラビア語、スウェーデン社会における多文化多宗教共生に関する学習を行うことを目的とした学習協会「イブン・ルーシュド」が設立された。同協会では、イスラム系移民の子どもに対するアラビア語教室や女性のための伝統手工芸などのサークル活動を支援するほか、多文化共生に関する講演会などの啓蒙活動に取り組んでいる。澤野(2013:232)は、このようなノンフォーマルな学習機会を提供することは、スウェーデンの政治や文化に積極的に参加する市民の育成の場を意味しており、移民といった新規参入者に対して、スウェーデンの生活様式や民主的価値を伝える場としても機能していると述べている。

2.8. 各国の政策や取り組みが示唆するもの

これまで欧米各国の移民教育の動向や特徴を概観してきた。もちろんそれぞれの国によって歴史的背景も社会制度も異なり、すべてを一括りにして論じることはできないが、それでもいくつかの潮流をとらえることができる。たとえば、国際的な人の移動が活発化した第二次世界大戦後、多様な文化背景を持つ移民の増加によって、その対応が迫られるようになった。それ以前のほとんどの国では、選択的、同化主義的な対応をとっており、移民やエスニックマイノリティに対する政策や取り組みはほとんど行われていなかった。それが、急速なグローバル化の流れの中で、1970年代ころから文化的多様性を認める多文化主義を基軸とする多文化教育や異文化間教育が導入され、移民やエスニックマイノリティに対する教育支援政策も言語教育(公用語と母語)を中心にして積極的に取られるようになっていく。しかし、1990年代になると、国際的なテロ活動や民族紛争や対立の激化、難民や移民受け入れに対するコストの増大、多文化主義によって文化的差異を強調することがかえって人種民族間の衝突や軋轢を生じる、いわゆる平行社会に対する懸念が広がるなど、2000年代以降は多文化主義の後退とともにポスト多文化主義の動きが各国で見られるようになった⁴¹。

その1つの動きとして、国民と移民、マジョリティとマイノリティといった枠組みを超

⁴¹ 実際に、2010年ドイツのメルケル首相(当時)、2011年イギリスのキャメロン首相が相次いで「多文化主義失敗であった」という趣旨の発言をしている。

えた市民性の醸成を志向するシティズンシップ概念とその育成を目指すシティズンシップ教育の台頭がある。それは、特定のエスニックグループを対象とする施策からすべての市民を対象とする施策への転換であり、従来の国民国家を前提としたシティズンシップ概念が国籍を持つ者（国民）から社会を構成する者（市民）へと捉え直すことを迫られていることを意味している。

また、新たな統合の柱として「社会的結束（social cohesion）」という動きも見られる。それは、グローバル化が進行する一方で、社会統合の基盤として地域社会（コミュニティ）への参加や帰属意識といったローカルな連帯や協働の重要性が高まっていることを示唆している。具体的には、学校といった公的な教育機関だけでなく、NPOや市民活動を中心とする民衆教育や生涯学習といったノンフォーマルな場における取り組みなどにも注目が集まっている。

つまり、移民やエスニックマイノリティ固有の教育的ニーズに対応することよりも、エスニックマイノリティを含む全ての子どもに対して社会参加を動機づけることで国家あるいは地域社会への包摂を図る新たな社会統合（共生）へ道を模索しようとする姿勢が伺える。もちろん、こうした一連の動きがすべて上手くいっているわけではないが、さらにグローバル化が進行する現代において、現在進行形で各国が模索する「多文化共生」に向けた政策や取り組みは多くの示唆を与えてくれている。

4. 日本における外国にルーツを持つ子どもをめぐって

本章においては、日本における多文化共生をめぐる課題の1つとして「外国にルーツを持つ子ども」に焦点を当て、その現状と課題について整理する。

4.1. 外国にルーツを持つ子どもの現況

現在、社会の多文化化が進むと同時に外国にルーツを持つ子どもが増加している。ただし、外国にルーツを持つ子どもの人数を直接指し示すデータは存在しない。前述した通り「外国にルーツを持つ」と定義することでその範囲は曖昧となり、それを実数として捉えることは困難だからである。

そこで、まずは政府が公表する統計資料などを手がかりにその推移を整理する。法務省の「在留外国人統計」によれば、2016年12月末現在、6歳から18歳までの在留外国人数は16万9512人であり、国籍別に見ると1位が中国(4万8679人)、2位が韓国(2万5116人)、3位がブラジル(2万7629人)、4位がフィリピン(2万1630人)と続く(URL13)。在留外国人全体の割合と比較すれば、この年代ではブラジル籍、フィリピン籍の割合が高いことがわかる。文部科学省(以下「文科省」)の「学校基本調査」によれば、2016年5月現在、国公立学校(小・中・高・中等教育学校・特別支援学校)に在籍する外国人児童生徒は8万6317人であり、2012年以降増加傾向にある(URL14)。ここには外国にルーツを持つ日本国籍の児童生徒や外国人学校やインターナショナルスクールなどの各種学校⁴²に通う児童生徒は含まれておらず、上記の数字よりも多いと推測される。

また、国籍取得や国際結婚による外国にルーツを持つ日本籍の子どもも増加していることが予想される。たとえば、2008年に改正された国籍法により、出生後に日本人に認知されていれば、父母が結婚していない場合にも届出によって日本の国籍を取得することができるようになったため、主に日本人男性とフィリピン人女性との間に生まれた「ジャパニーズ・フィリピン・チルドレン(Japanese Filipino Children:JFC)」が日本国籍を求めて来日するケースも増えている。かりに彼ら彼女らが日本国籍を取得し日本で暮らすことになったとしても、まったく日本語や日本文化には馴染みがない状況で学校や社会に参入する事態が発生する。こうした実態を直接把握できる統計データはないものの、前述の国籍取得や国際結婚の統計データのほか、文科省の「日本語指導が必要な児童生徒⁴³の受け

⁴² 学校教育法第134条に基づいて、学校教育に類する教育を行うもので、所定の要件を満たす学校施設のこと。

⁴³ 「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」のことを指している。

入れ等に関する調査」によれば、日本語指導が必要な「日本国籍児童生徒」の数は2016年現在9612人となっており、10年前に比べて約2.5倍に増加している（URL15）。このように外国にルーツを持つ子どもたちの状況は質量ともに多様化しており、彼らの教育問題もまた複雑多様化している。

4.2. 外国にルーツを持つ子どもの教育問題

4.2.1. 日本語と学力の不足

外国にルーツを持つ子どもたちにとって、最初に直面する課題は文化的障壁としての「日本語」である。特に、家族の呼び寄せや国際結婚の連れ子など、日本語を母語としない子どもにとってはその後日本で生活していく、あるいは進学や就職といった教育達成を望むのであれば必須の能力であり、学習のみならず生活する上でも「日本語が話せない」ということが常に問題とされる。

前述の「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ等に関する調査」によれば、2016年12月現在、公立学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒は3万4335人である。ここ10年の推移を見ると2010年、2012年に若干減少しているものの、その後は再び増加に転じ、10年間で約1.5倍に増えていることがわかる（図2）。また、母語別の在籍状況を見れば、ポルトガル語（8779人）、中国語（8204人）、フィリピン語（6283人）、スペイン語（3600人）と続いている。

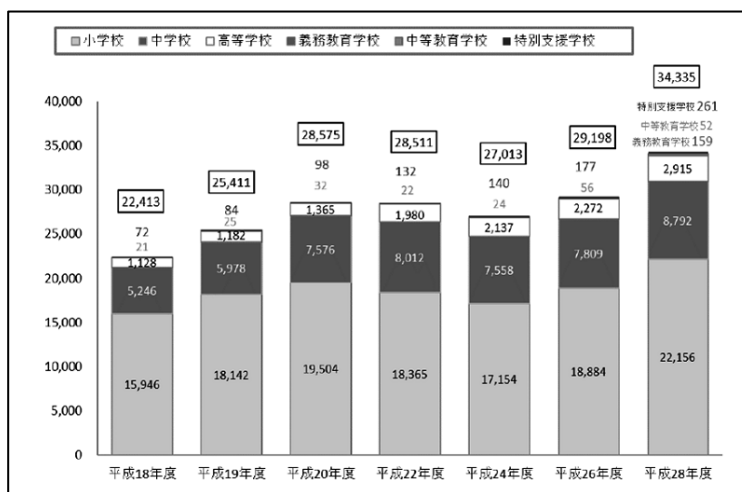


図2 日本語指導が必要な外国人児童生徒数の推移
 （出典：文部科学省（2017）「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ等に関する調査」）

また、かりに日常会話を中心とする「生活言語」が習得できたとしても、それ以降の学

習や知的活動を支える「学習言語」の習得が不十分なまま、学習についていけないケースも少なくない⁴⁴。さらに母語と第二言語の習得がともに不十分で、双方の言語能力の発達を阻害している状況（ダブルリミテッド）も見られる。

こうした日本語能力の不足は、そのまま低学力へと帰結する。日本語による授業が基本である日本の学校において、日本語が話せないことは致命的とも言えるハンディキャップを負うことになるからである。また、日本語の不足は十分な学力が育たないだけでなく、周囲と適切なコミュニケーションが図れず、孤立やいじめの対象となったり、結果として不就学を引き起こす原因ともなっている。日本社会において、日本語の不足や低学力はその後の進路選択などの教育達成にも大きな影を落とすことになることは容易に想像がつく。

4.2.2. 不就学や学校不適応

次に不就学や学校への適応の問題である。日本は「国際人権条約」および「児童の権利に関する条約」に加入しているため、外国人児童生徒であっても公立義務教育諸学校への就学を希望すれば、日本人と同様に無償で受け入れることになっている。しかし、あくまでも任意とする位置づけであることから、受入れ体制の整備や実態把握が十分でないことは、これまでも多く指摘されてきたことである（志水・清水 2001、齋藤・佐藤 2009 など）。

文科省は 2005 年から 2006 年にかけて「不就学外国人児童生徒支援事業」の一環として「外国人の子どもの不就学実態調査」を実施した。同調査は日系人が集住する自治体（1 県 11 市）において、外国人登録されている者のうち、義務教育の就学年齢にある子どもを対象として就学状況を調査したもので、公立学校等および外国人学校等のいずれにも就学していない者の割合は 1.1%であり、日本全体の割合に比べて高い数字が示された（URL16）。また、不就学の理由を見ると 1 位が「学校に行くためのお金がないから」（15.6%）、2 位が「日本語が分からない」（12.6%）、3 位が「すぐに母国に帰るから」（10.6%）という結果であった。その他の理由を含めると大きく分けて、①経済的事情、②日本の学校への不適応、③就学に対する考え方の違い、が影響していると考えられる。

学校への適応に関して、学校のモノカルチャリズム（単一文化主義）による同化圧力が子どもたちの適応を困難にするとされている。志水（2002：76-77）によれば、日本の教員

⁴⁴ Cummins（1981）は、2 言語を併用する環境にある子どもの言語能力には、認知的要求の少ない生活場面での会話で使用される「生活言語能力」と、認知的要求の高い「学習言語能力」の 2 側面あることを指摘している。一般的に、言語能力の獲得には生活言語能力で 2～3 年、学習言語能力は 5～7 年かかると思われる。

は障がい者など、特別の対応を必要とする子どもたちに対して、個別に対応するのではなく、むしろその異質性を極力排除し、生徒たちを「われわれの学校」や「私のクラス」に所属する同質的な集団の一員として扱っていかうとする傾向にあるとしている。太田(2000)はあるブラジル人女子生徒が化粧やピアスをやめた理由として、「そうしなければ日本の学校に仲間として受け入れてもらえないから仕方なく、『自ら』まわりの生徒にあわせ」という事例を紹介している。また、児島(2006)はブラジル系移民の子どもたちがこうした同調圧力に対して遅刻やサボリといった抵抗を行うことで自らのアイデンティティを維持しようとしつつも、その結果として学力低下や不就学を招いているとしている。

4.2.3. 狭められる教育達成の道

前述のような課題を抱える外国にルーツを持つ子どもの教育達成の帰結として高校の進学率や通学率など、彼らの進路選択の状況を確認する。在留期間が長期化し、定住する外国人が増加する中で、第二世代の高校や大学への進学ニーズも高まっているが、いまだにそのハードルは高いものとなっている。まずは外国籍生徒の高校進学率や通学率に関して、文部科学省、自治体や関係機関が発表しているいくつかのデータに基づいて見ていきたい。

外国人集住都市会議⁴⁵が行った調査によれば、2012年に会議に加盟している都市(8県29都市)で公立中学校を卒業した外国籍生徒の高校進学率(全日制・定時制・通信制・特別支援学校含む)は78.9%となっている(URL17)。2005年に行われた同調査の数値(65%)と比較すれば向上しているとも言えるが、日本人を含む全体の進学率が98%に達していることと比較すれば低い数値にとどまっていると言える。

また、高谷ほか(2013)による2010年国勢調査データのオーダーメイド集計の分析によれば、「15歳から19歳までの通学率(通学及び通学のかたわら仕事の割合)」は日本人が87.2%であるのに対して、韓国・朝鮮籍(85.6%)、中国籍(66.1%)、ブラジル籍(57.8%)、ベトナム(56.2%)、フィリピン籍(51.7%)となっている。この数値からは韓国・朝鮮籍の子どもたちと日本人との格差が小さい一方、ブラジル籍、ベトナム籍、フィリピン籍といった1990年代以降に増加したとされる子どもたちの通学率が低いことが確認できる。

⁴⁵ 浜松市をはじめとする、1990年代以降、外国人住民が増加した自治体や関係団体で構成され、2001年より設立された。年に一度、全国大会が開催され、各地の取り組みや施策に関する情報共有がなされている。

4.3. 周辺化される子どもたち

もちろん、高校進学率や通学率の数字だけで、彼ら彼女らの教育達成の問題を論じることはできないが、現在の日本社会において中等教育を十分に受けられていないことが、その後の進学や就職などの教育達成の道を大きく狭めてしまうことは日本人を含めて自明のことである。このように狭められた進路選択（特定の学校や業種への進学や就職）を強いられることは、その後も彼ら彼女らの立場を再生産し、社会的、文化的に周辺化させる（社会的排除）につながる恐れもある。実際に、筆者が行った滋賀県のブラジル人学校における卒業後の進路に関する聞き取り調査では、2014年から2017年にかけての高等部卒業生52名のうち、24名が両親のうちどちらかが働く派遣会社で働く、18名が同じ日本語専門学校へ進学すると回答しており、進路選択の幅が狭いことがうかがえる。

特にグローバル化が叫ばれる今日において、多様な文化背景や価値観を有する彼ら彼女らはこれからの社会を支える重要な担い手である。その多様性が包摂され、自己実現が果たされる社会に向けた教育支援の実践や取り組みは、日本社会にとっても、それを構成する我われ一人ひとりにとっても重要な課題ということができる。

4.4. 外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援の取り組み

日本において外国にルーツを持つ子どもに対して、これまでにどのような教育支援が行われてきたのか、文科省の教育施策を中心に教育支援の現状と課題を整理する。

4.4.1. 国民教育への編入

外国にルーツを持つ子どもに対する教育施策の歴史はオールドカマーの子どもまで遡ることができる。オールドカマーの子どもの処遇に関して、文部省（現文科省）は1953年に「朝鮮人の義務教育諸学校への就学について」を発して「平和条約の発効以降は、日本の国籍を有しない在日朝鮮人は一般の外国人と同様に就学義務はない。ただし、保護者から、義務教育諸学校への子女の就学の申し出があった場合は、日本の法令を遵守することを条件に、事情の許す限り入学を許可する。外国人を好意により入学させた場合は義務教育無償の原則は適用されない。」とし、就学は認めるが義務ではなく、あくまでも「恩恵」であるとの考え方を示した。その後、1965年の「日韓法的地位協定」では、「日本人の子どもと同様に処遇」し、「義務教育費無償の対象とする」とした一方で、「教育課程の編成・実施について特別の取扱いをすべきでない」とされている。これは日本人と同様の教育を受け

る権利が認められたと評価することもできるが、日本の教育の目的はあくまでも「国民教育」であり、「外国人」に対する特別な配慮や対応は行わないとする姿勢が示されていると言うこともできる。佐久間（2006:180）は、憲法や教育基本法にいう教育の権利や義務が「狭く国民固有の権利・義務とされたことと、この解釈を受ける形で、戦後、在日韓国・朝鮮人の児童・生徒が、教育への固有の権利から排除されていった」と指摘している。

次に、1972年に日中国交が回復した以降、戦中に中国に取り残された者とその家族の帰国（中国帰国者）が増加したことを受けて、1976年に「中国引揚子女教育研究協力校」の指定、1986年に「中国帰国孤児子女教育指導協力者派遣事業」の開始などの動きが見られる。さらに、国際化が進み、海外勤務者の増加にともなってその子ども（帰国子女）への対応も進んでいく。文部省は1978年「高等学校における帰国子女の編入学の機会の拡大等について（通知）」を出して、帰国子女の高等学校等への円滑な受け入れを促進するために入学・編入学機会の拡大を図るとした。

前述の教育施策の動向から読み取れるのは、日本社会への円滑な移行を目指すことが主眼におかれ、彼ら彼女らを日本人の子どもとして、あるいは日本人の子どもと同様の扱いをすることである。そのための教育支援であり、それは学校の目的が「日本国民のための教育」であるということを示している。こうした外国人あるいは外国にルーツを持つ子どもに対する教育施策の考え方や姿勢はその後のインドシナ難民、さらに日系人に代表される新たな外国人が流入してきた1990年代にも変わらず踏襲されていくことになる。

4.4.2. 日本語がわからない子どもへの対応

1989年入管法改正の影響を受けて、南米諸国出身の日系人を中心とする外国人労働者が増加し、来日当初は「出稼ぎ」として帰国すると目されていたが、ある程度日本での生活が安定すると本国から家族を呼び寄せるなど定住化が進んでいった。そして、日系人が集住する地域や自治体を中心にして「日本語が分からない子ども」の存在が顕在化していくことになる。

まず、国の施策を待たずに地方自治体での動きが始まった。たとえば、1990年4月に神奈川県愛川町では日本語指導学級を開設し、1990年10月に群馬県大泉町では日本語学級とポルトガル語指導助手を各学校に配置するといった動きがあった。その後、文科省は1991年に「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」の実態調査を開始し、それ以降日本語

指導に特化した教材整備を進めていく⁴⁶。また、1992年には「日本語指導等特別な配慮を要する児童生徒に対応した教員の配置」を開始して、日本語指導に対応した教員定数の特例加算（いわゆる加配教員）を行っている。

2003年には、総務省が「外国人児童生徒等教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知－公立の義務教育諸学校への受入れ推進を中心として－」を出して、①就学の案内等の徹底、②就学援助制度の周知の的確化、③日本語指導体制が整備された学校への受入れ推進などを求めるなどの動きを示している（URL18）。これを受けて2005年に文科省はポルトガル語による「就学ガイドブック」に加えて、スペイン語、中国語、英語、韓国・朝鮮語、ベトナム語及びフィリピン語による「就学ガイドブック」を作成・配布を行っている。こうした動きに対して、佐藤（2010：132）は「学校現場でその受け入れと指導の困難さがクローズアップされ、その困難さを解消するために施策が対症療法的に展開されてきた」と指摘している。

4.4.3. 外国人児童生徒教育の充実

2006年6月に外国人労働者問題関係省庁連絡会議⁴⁷が「『生活者としての外国人』問題の対応について」の中間整理をまとめ、同年12月に「『生活者としての外国人』に関する総合的対応策」を公表している。同対応策の中で、外国人の子どもの教育について、「日本における生活の基礎となるものであり、その充実のため、積極的な取組が必要である」とし、具体的な対策として、(1) 公立学校等における外国人児童生徒の教育の充実、(2) 就学の促進、(3) 外国人学校の活用、母国政府との協力等の3つを挙げている。

2007年には文科省において「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」が設けられ、2008年には「外国人児童生徒教育の充実方針について（報告）」がまとめられた（URL19）。同報告では、従来の日本語指導の充実や就学支援とともに、日本語能力の測定方法と学習への反映方法、研修マニュアルのほか、「地域における外国人児童生徒等の教育の推進」が掲げられており、学校のみならず、地域住民やNPO、ボランティア団体との連携の重要性が提起されている。また、2011年には文科省初等中等教育局国際教育課によって「外国人児童生徒受け入れの手引き」が作成された。

⁴⁶ 1992年「にほんごをまなぼう」（初期日本語指導教材）、1993年「日本語を学ぼう2」、1994年「日本語を学ぼう3」、1996年「日本語指導カリキュラムガイドライン」など

⁴⁷ 1988年に法務省、総務省、文科省など関係省庁において外国人受入れに関する諸問題を検討するために設置された。

文科省では2009年に「定住外国人の子どもに対する緊急支援～定住外国人子ども緊急支援プラン」が策定され、「定住外国人の子どもの就学支援事業（虹の架け橋教室）」が開始されている。これは、景気悪化に伴い、就学が困難になった子どもを対象として、日本語指導や学習習慣の確保を図るための教室を設置し、主に公立学校への円滑な転入ができるようにすることを目的としている。緊急対策として3年間の実施予定であったが、その後2014年まで継続され、その後は「定住外国人の子どもの就学促進事業」に移行している。また、2010年には「日本語指導が必要な児童生徒の教育の充実のための検討会」が設置され、日本語指導を学校の教育課程に位置づけることが提言され、2014年には日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」が編入、実施されることになった。

4.4.4. これまでの教育支援の問題点

1990年代にニューカマーの子どもが増加してから現在に至るまで、外国にルーツを持つ子どもへの教育支援は質・量ともに進んできたことがうかがえる。特に2000年代以降「生活者としての外国人」という視点が見られるようになってから、多岐にわたる支援策が講じられてきた。しかし一方で、その支援策の中心課題はそれ以前とあまり変わらず日本の学校や文化への適応を促す「日本語教育」と「就学支援」であることも確認できる。つまり、外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援は「どうやって日本語を習得させるか」、「どうやって学校に通わせるか」ということに焦点が当たり、子どもたちが学校で日本語や教科を学ぶために必要な日本語や学力を習得させるための教育手法や教材開発、就学のための情報提供などを主に進められてきたということである。

松尾(2013)はこうした教育施策の方向性について「日本の学校では、メリトクラシー(能力主義)のまなざしのもと、異なる言語や文化を背景とした特別なニーズはあまり問題にされない。外国人の子どもの学力不振は、同じ学習機会が提供されているということで、すべて本人のがんばりや努力の問題に帰するものとされる。」とし、子どもの多様なニーズに十分応えられていないと指摘している。また、齋藤(2009:235-236)は「日本社会・学校への適応や日本語の獲得に焦点化され、日本の学校システムに円滑に参入するための教育の闕を出ていない」とした上で、「子どもたちが文化間を移動することによって生じる「現地の言語文化についての知識・スキルの未発達」という一時的現象のみ目が向けられ、それを欠損として捉えた一時的な「補償教育」という機能が中心になっている」としている。

つまり、日本の公教育の場においては、国民教育の名のもとに日本社会や学校への適応が重視され、子どもたちが抱える特有の課題に対する取り組みが十分には行われていないということもできる。

4.5. 新たな教育支援に向けて

4.5.1. 「多様な学力」へのまなざし

佐藤（2010）は外国にルーツを持つ子どもをめぐる「学力」について、「機能」と「時間」と言う2つの軸を使って、学力を多面的に捉える「学力モデル」を提示している（図3）。機能軸は、知識や技能の習得それ自体に価値を見だし、その習得を重視する「道具的」側面と意欲・関心・自己学習力といった個々人の情意面を重視する「表出的」側面に分けられる。また、時間軸は「現在」に価値をおくか、「将来」に価値をおくかによって分けられる。この分類に従ってみれば、これまでの外国にルーツを持つ子どもの教育問題は、学校現場を中心とする「道具的-現在志向（学校の知識の習得度）」、いわゆる狭義の学力に集中していることがわかる。

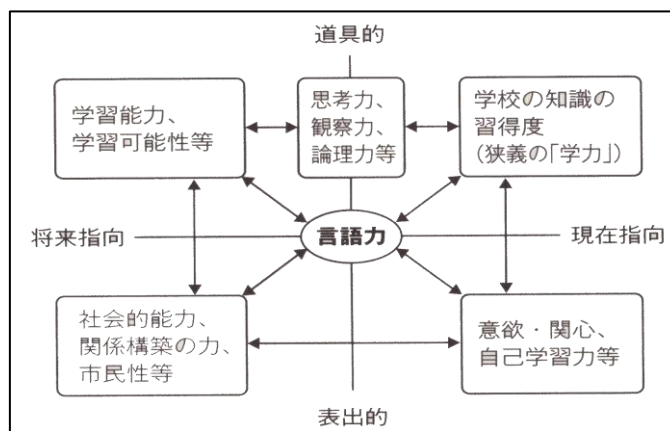


図3 多様な学力の側面
（出典：佐藤（2010：166）「学力モデル」）

また、志水（2005）は「学力の構造」をとらえるのに「学力の樹」という図を示している。学校教育で評価を受ける「知識・技術」を葉、学力として目に見えにくい「意欲・関心・態度」「夢や希望」などを根っこ、そして、それをつなぐものとして「思考力・判断力・表現力」を幹に見立てている。これを外国にルーツを持つ子どもに当てはめてみるならば、葉が「教科学習」、幹が「日本語」と例えることができる。これらが三位一体となって、一人ひとりの学力の樹を形作るのであり、特に「根っこ（意欲関心、夢や希望）」

に注目することがゆくゆくは葉や幹を育てることにもつながることを示唆している。

これらの指摘は、目に見える「道具的」な能力としての日本語や学力だけでなく、その背景にある意欲・関心といった「表出的」な能力に対しても多角的に支援をしていかなければならないことを示唆している。なぜならば、日本語にしても、教科にしても、それに対する興味・関心、あるいはそれを習得する必要性を自ら認識することが不可欠であり、単に日本語が話せるようになる、勉強ができるようになるという「道具的」な側面だけを強化しようとしても、十分な教育効果は発揮されないからである。つまり、彼らに「何を学ばせるか」だけでなく、彼ら自身が「なぜ学ぶのか」あるいは「どのように学ぶのか」といった動機づけをもたらす学習の意義や捉え方（学習観）にも目を向けなければならないということを示している。

4.5.2. 不足する「社会関係（つながり）」

佐藤（2010）は外国人の子どもの進路問題について、日本語力に端を発する「低学力」のほか、「経済的・社会的格差によるアクセスの不平等」「家族が支えにならない」「役割モデルの不在」などの問題があり、明確な将来展望をもち、その希望を達成するといったことがしづらい状況にあるとしている。親の社会階層が子どもの教育達成に影響を及ぼすことは、日本人を対象とした従来の階層研究でも明示されてきた主要な知見の1つであるが、特に1990年代以降に急増した日系人は本国との間を行き来する出稼ぎ労働者も多く、その子どもたちは日本で勉強することの意義を見出しづらい環境にある。小島（2007:152）は南米系出稼ぎ労働者の集住都市である岐阜県可児市で行われた就学実態を把握するための調査の中で、日本の中学校を最後にして、外国人児童生徒が不就学になる原因について、「中学校を「中退」した理由として、「日本語をいくら一生懸命勉強しても通信簿が1しかない」「家族も親戚もみんな工場で働いている。分からない日本語を頑張って勉強しても、どうせ同じ工場で将来働くんだから、大変な思いをして勉強しても意味が無い」などと子どもたちは話していた。つまり、不就学をきたす主な理由として、将来に希望がみえないこと、勉強する意味が見出せていないことなどが考えられる」としている。また、田邊は「家庭の事情で本人の意思とは関係なく日本に連れてこられる子どもは、母国で培ってきた人間関係が無に帰すため、再度新しい人間関係に挑戦しなければならない。こうした「移動する子ども」の抱える問題は、子ども個人の日本語能力や環境適応能力上の困難に起因

しているというより、むしろ移動させられざるを得なかった状況に起因している」としている（田邊 2009:124）。

これらの指摘は、彼ら彼女らが社会との接点やかかわりが少ない（つながり不足）の中で、自らの進路や将来について具体的なイメージを持ちにくく、日本語能力や学力の向上をささえる学習意欲の停滞をまねいていることを示している。つまりは、外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援は「日本語が話せない」「学力が低い」と言った表層的な能力だけを問題にするのではなく、その動機づけとなる彼ら彼女らの置かれている境遇やその背後にある社会関係(つながり)の問題にも注目しなければならないということである。

そのことは、彼ら彼女らの社会関係を豊かにすることによるエンパワメントが意図されている。エンパワメントとは「差別や抑圧、あるいは社会の否定的なまなざしにさらされることによって、本来もっている力をそのまま出すことができず、いわば力を奪われた状態にある人が、その抑圧された力を生き生きと発揮することで、能動的に自己実現や社会参加に向かっていくプロセス」（部落解放・人権研究所 2000）であり、抑圧する障壁を取り除くだけでなく、お互いに連帯してそれぞれが持っている力を発揮できる社会を目指した実践に参加し、行動しようという資質を獲得する機会と捉えることもできる。

5. 新たな教育支援のあり方の検討

前章では、日本社会の多文化化の進展にともない、外国にルーツを持つ子どもの教育問題についても複雑多様化している中で、特に「日本語と学力の不足」「不就学と学校への不適応」「狭められた進路選択」といった課題があることを確認した。そして、外国にルーツを持つ子どもの教育支援における課題として、社会参加を促進する動機づけとしての「社会関係（つながり）の不足」という視点を摘出した。そこで、本章では従来の教育支援の課題を克服するための新たな教育支援のあり方を検討していく。

5.1. 社会構成主義について

社会とのつながりや関係性の中で学びを捉える考え方に「社会構成主義」がある。本節では、「社会構成主義」に関する知見を整理した上で、「社会構成主義」の枠組みを援用する新たな教育支援のあり方を構想してみたい。

5.1.1. 社会構成主義とは何か

「社会構成主義⁴⁸」は、構成主義の一形態として、ピアジェやヴィゴツキー、デューイらの教育論から発展してきた（佐藤 1996）。久保田（2003）は構成主義における学習とは「学習者自身が知識を構築していく過程」と定義し、「学習とは主体的に『意味をつくり出していくプロセス』であり、単なる『知識の転移ではない』」としている（久保田 2003：12）。また、佐藤（1996）は従来の学習観との違いを「教師中心」から「子ども中心」へ、「教え」から「学び」への転換を方向づけるものであるとしている。つまり、知識は外部から受動的に与えられるものではなく、自らが能動的に学習活動に参加することで構成していく過程であると捉えようとするのが構成主義の根幹にあるということができる。

構成主義にはいくつかの潮流があり、中村（2010）はこれまでの構成主義の大きな柱を「心理的構成主義」と「社会的構成主義⁴⁹」に分類し、それぞれの特徴を示している。その論考を手がかりに2つの理論の違いを求めるならば、どちらも学習が学習者の主体的な活動であることは共通しているものの、「心理学的構成主義」における学習の主体は「個人」であり、あくまでも個人の内的（あるいは主観的）な活動ということになる。それに対して、「社会的構成主義」では学習そのものが社会への参加プロセスであり、外的（あるいは間主観的）な活動であるとされる。それは「対人的なコミュニケーションとともに自己内コミュニケーション過程を通して、社会に参加していくことそのものが学習である」（久保

⁴⁸ 「構成主義」「社会的構成主義」「構築主義」など、さまざまな訳語が使われているが、本稿では「社会構成主義」を使用する。

⁴⁹ 本稿における「社会構成主義」と同義とする。

田 2003:6) ということである。

5.1.2. 社会構成主義の学習観

久保田 (2003) は従来の学習観を「実証主義」と位置づけ、構成主義との学習観との違いを以下のように述べている。

「実証主義の見方では、〈現実〉は人と独立して世界に実在している。したがって、一定の方法に基づいた実験を行い、世界の一部を切り取り、分析することで〈現実〉を見つけ出すことができる」とらえる。そして見つけ出した〈現実〉を〈こころ〉に正確に写し取ったものが「知識」と考えられている。人の〈こころ〉は本来空っぽであり、世界に実在する〈現実〉を〈こころ〉にコピーすることが学習であり、それを蓄積することで学習が進むと見なされる。つまり学習者は「何も書かれていない白板」であり、教師の役割はその白板に知識を書き写すことである。そこでは教師は何でも知っている権威者であり、「正しい答え」の保持者である。適切に計画された教案に沿って知識は効率的に「白板(〈こころ〉)」の上書き込まれる。教室での授業は、教師による「提示」、生徒の「反応」、そして教師からの「KR情報(Knowledge of result:生徒の反応に対するフィードバック)」という三方向のコミュニケーションにより成り立ち、このサイクルを繰り返すことで学習が深まるととらえられている。そこでは、教師から生徒へ、生徒から教師への情報伝達はあっても、それは教師から生徒へ知識の転移を目指すものであり、その対話の中から新たな意味が作り出されることではない。」(久保田 2003:13)

5.1.3. 社会構成主義の学習理論

「社会構成主義」の具体的な学習理論としてヴィゴツキーの「発達の最近接領域」がある。「発達の最近接領域」とは、子どもが一人でできるレベルと誰かの介助や何かの道具を媒介すればできるレベルとの間の領域を意味しており、教師をはじめ、より有能な他者が媒介となって、それを内化することで発達が進んでいくとした。さらに、ブルナーはヴィゴツキーの理論をもとに「足場づくり(scaffolding)」というアイデアへと発展させ、子どもが課題にとりかかるときに教師や年長者と適切なコミュニケーションをとり、必要に応じて助言や援助などの支援を受けることの重要性について言及している(久保田 2003:12)。

また、そのほかに学習は社会の文化的・歴史的文脈に埋め込まれたものとする「状況的学習」がある。それは、実践活動の状況性を重視して共同体の文化・社会的文脈の中にこそ知識があるという学習理論である。Lave&Wenger (1991=1993) は西アフリカにおける仕立屋などの徒弟制度の中で、徒弟が親方へと成長していく姿を新参加者が実践共同体の一部に加わっていくプロセスと捉え、それを「正統的周辺参加」と名づけた。新参加者は共同体の正統な参加者であり、最初は周辺的な参加から次第に「十全的参加⁵⁰」を遂げていくことになる。学習とは社会的実践に参加していく中で知識や技能を身につけるだけでなく、その共同体における「アイデンティティ⁵¹」の形成過程を含む全人的な変容であると述べられている (Lave&Wenger1991=1993)。

さらに、新参加者の参加は古参加者との合意や対立を伴う行為であり、「すべての人は、変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は「新参加者」とみなすことができる」として、新参加者の参加プロセスはいわば共同体の成員すべての学習の過程であり、それによって実践共同体が変容していくプロセスであるとしている (Lave&Wenger1991=1993:105)。

彼らは「正統的周辺参加はそれ自体は教育形態ではないし、まして教授技術的方略でも教えるテクニックでもない」(Lave&Wenger1991=1993:17) としながらも、学習を実践共同体への参加プロセスと捉えようとする試みは、社会との相互行為やつながりを通じた能動的な学び、あるいは共同体における相互作用的な学びといった社会構成主義的な学習観の意義を十分に示唆している。

これまでの議論や先行研究を踏まえ、実証主義的学習観と社会構成主義的学習観の違いについて、表1(筆者作成)にまとめた。

⁵⁰ 周辺的参加から参加の度合いが強まり、一人前の実践者に変容していく過程のこと。「中心的」や「完全」とは違い、「共同体の成員性の多様に異なる形態に含まれる多様な関係を正當に扱おうと意図した」としている(Lave&Wenger1991=1993:12)

⁵¹ Lave&Wengerは「人が自分を理解する仕方であり、自分を見る見方、また他者からの見られ方」と定義している(Lave&Wenger1991=1993:62)。

	実証主義的学習観	社会構成主義的学習観
知識観	普遍的・脱文脈的	状況的・文脈的
学習の目的	知識や情報の転移	知識の構築（再構築）
学習のモデル	反復学習	協同学習など
学習の主体	個人	共同体の一部
学習者の立場	知識や情報の受領者	共同体への周辺の参加者
学習者の態度	受動的	能動的
教育者のかかわり	指導的	相互作用的
評価の指標	知識や技能の定着	意欲や興味関心の表出

表1 実証主義と社会構成主義の学習観について
(筆者作成)

5.2. 「つながり支援」の構想

こうした学習観の違いに着目して、外国にルーツを持つ子どもの教育支援のあり方を捉え直してみたい。前述の表1によれば、彼らに不足する日本語や学力を定着させようとする従来の教育支援は、いわば実証主義的学習観に沿ったアプローチが行われてきたということである。もちろん、日本で生活をする上で日本語能力や学力の向上は不可欠であり、その視点が必要ないわけではない。しかし一方で、学習意欲や関心といった学力の側面やそれらを支える社会との関係性やかかわりから問題を捉えようとする意識がやや欠けていたということもできる。つまり、これからの教育支援を考えるうえで、単に個人の日本語や学力を向上させるだけでなく、彼らの学習プロセスを社会への「参加⁵²⁾」と捉え、社会との関係性やかかわりを構築することで、彼らの社会参加を動機づけ、またその参加によって社会との関係性を変容させていく（参加の度合いを高めていく）ことを意図した社会構成主義的な支援の必要性も浮かび上がってくる。本稿ではこれを「つながり支援」と呼ぶことにする。

⁵²⁾ Lave & Wenger は「新参者が円熟した実践の本場に広くアクセスできること」(Lave & Wenger 1991=1993:96) と定義しているが、本稿では「個々人が社会の関係的な構造的な内部で、その制約を受けつつも、即興的かつ創造的に実践を遂行し、そのことを通して社会の関係的な構造の維持に貢献できる状態（あるいはそこに向かって変化している状態）」(高木 2012:126) と定義する。

	従来の教育支援	つながり支援
問題の所在	子ども本人の能力 (日本語や学力の不足)	社会とのつながり (参加の不足)
支援の目的	個人の変容 (日本語や学力の向上)	社会関係の変容 (参加の度合いが高まる)
支援の方法	知識や技能の転移 (教え込み)	社会関係の構築 (参加の動機づけ)

表2 従来の教育支援と「つながり支援」の支援観について
(筆者作成)

5.3. 「つながり支援」の構成要件

ここで、「つながり支援」具体的な構成要件に関する検討を試みたい。前述までの議論を踏まえて「つながり支援」を構成する学びの場を「アイデンティティ形成をともなう能動的な学びの場」「関係性を変容させる相互作用的な学びの場」「共同体を形成する協働的な学びの場」の3つに集約することにした。もちろん、これらの要素は単独で達成されるような性質のものではなく、それぞれの視点が補完的に複合的に作用することが求められる。

本節では、これらの学びの場を設定するために「能動的な市民性」「ロールモデル」「対話的空間」「協働」といった鍵概念を用いて、具体的な「つながり支援」のあり方を構想する。

5.3.1. 「能動的な市民性」の獲得

「市民性」とは、ある社会の構成員（市民）に求められる資質や技能のことであり、「シティズンシップ」とも呼ばれている。Delanty (2002=2004)によれば、近代のシティズンシップは「権利」「義務（責任）」「参加」「アイデンティティ」の4つの構成要素からなり、特に近年は国家から付与されるもの（「権利」と「義務」）から、社会の成員としての意識や行動規範からなるもの（「参加」「アイデンティティ」）という視点が重要視されているとしている。「コスモポリタン・シティズンシップ」を提唱する Osler and Starkey (2009)は従来の権利や義務に関する「地位としてのシティズンシップ」のほか、コミュニティへの帰属意識となる「感覚のシティズンシップ」や自ら社会に自由に参加し、政治的、社会的、文化的、経済的な目的で他者と結合しようとする能動的な活動としての「実践のシティズンシップ」として捉えようとしている。こうしたシティズンシップ概念の変容は、グローバル化の中でそれぞれの国家や地域社会において、社会の個人との関係が大きく変わり、社会にとって望ましい市民あるいは市民性とは何か、それをどのように

育てていくのかということが大きな課題となってきたことを示している。Kymlica (2002=2005: 415-6) は「福祉国家の矛盾、多文化化によって生み出される緊張、グローバル化への不満、国家単位の主権の喪失感など、世界で起きている様々な事象は、近代民主政治の基盤が制度だけでなく、市民の資質や態度に依拠していることを明らかにするものであった」としている。以上のような社会への参加や連帯を重視する「市民性(シティズンシップ)」の育成を図るのが「シティズンシップ教育」である。

ユネスコは1995年の「平和・人権・民主主義教育に関する総合的行動要綱」において、「いっそうグローバルな視点を強調し、国境の内側、地域社会を多元主義社会、多文化社会と認識し、そこに生きる次世代のシティズンシップ教育の必要性」を掲げた。そして、1998年には『21世紀にむけたシティズンシップ教育(Citizenship Education for the Twenty-First Century)』を提起し、経済や社会問題のグローバル化が進むなかでシティズンシップはもはやナショナルな文脈のみでは考えることはできず、それゆえシティズンシップ教育に新しい意味を与える時期にきているとしている。つまり、従来のナショナルな意味での国民の育成(国民教育)にとどまらず、知識基盤社会や成熟した市民社会を支える自律・自立した市民の育成(シティズンシップ教育)が求められているということであり、本稿においてもこうした「能動的な市民性(シティズンシップ)」の獲得を重視する。

それは、従来の教育支援に見られるような単に日本社会に適応するために必要な知識や情報を授けることで子どもの「社会化」を目指すだけではなく、一方で社会の構成員としての責任と義務を認識し、積極的に社会参加しようとする資質や能力を育む子どもの「主体化」を目指すことであり、それを動機づける社会参加に向けた意欲や関心といった学びの側面に注目することでもある。

5.3.2. アイデンティティの形成を媒介する「ロールモデル」

「ロールモデル」とは「平たく言うと、憧れの先輩モデルである。先輩は、伝記に載るような偉人もあれば、身近なところでは、父親、母親、親戚、あるいはOB・OG、会社の先輩もある。彼等の働き方、職業観を学ぶことによって、自分の価値観を浮き彫りにし、将来の自分の生き方や働き方をリアリティをもって描くことが可能となる」(古野2009: 8)とされている。また、「ロールモデル」との出会いは自己概念(自分)と社会(外的環境)を統合するプロセスであり、社会の中で生きる自分を具体的に想像しながら、そこに向か

う道標を見つけることであるとしている（古野 2009）。「古参者（ロールモデル）」との出会いや交流は、それを通じて社会に関する知識や情報を得るだけでなく、自らの将来展望を見出し、さらなる社会参加の動機づけとなるということである。

こうした考え方はキャリア教育にも通じる。「キャリア教育」とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（文科省 2011）である。キャリア教育のはじまりは、1970年代にアメリカで提唱・実施されてきた「Career Education」がその概念のモデル（児美山 2007:84-85）となり、1990年代の終わり頃から日本にも導入された。1999年の中央教育審議会の答申で、当時の新規学卒者フリーター志向と高校卒業者に占める無業者の割合の増加という事態を鑑みて、学校教育と職業生活の接続を改善する方策としてキャリア教育が提案されている。2004年の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の報告書の中では、「キャリア」について「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くここの関連付けや価値付けの累積」とした上で、「それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と述べている。つまり、社会や職業とのつながりを通して、将来の自分を見出し、それに向けて学習しようとする自発的な動機づけを試みる教育ということができる。それは、これからの社会における自己の立場や役割（アイデンティティ）を形成することである。

もちろん、従来の外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援の中でキャリア教育の視点がなかったわけではない。文部科学省の教育施策の中でも、進路支援やキャリア教育の重要性は謳われている⁵³。しかしながら、従来の取り組みの多くは多言語による進路ガイダンスや同じ文化背景を持った先輩の体験談を聞くといった受動的な活動が大半である。それらは一方的な情報の伝達にすぎず、彼ら彼女らの参加を動機づけるという点からは、やや不十分なものであると言わざるを得ない。

また、キャリア教育においては「社会や職業にかかわる様々な現場における体験的な学習活動の機会を設け、それらの体験を通して、子ども・若者に自己と社会の双方についての多様な気づきや発見を得させることが重要である。」とされている。Lave and Wenger（1991=1993）は、周辺の参加の初期段階の動機づけについて以下のように述べている。「正統的周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵

⁵³ 文部科学省（2008）「外国人児童生徒教育の充実方策について（報告）」

まれる。広く周近的な見方からはじめて、徒弟は次第に共同体の実践を構成しているものが何かについての一般的な全体像をつくりあげる。(中略)そこには誰が関与しているか、何をやっているか、日常生活はどんなふうか、熟練者はどんなふうにし、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか、実践共同体に参加していない人はどんなふうはこの共同体と関わっているか、他の学習者は何をしているのか、学習者が十全的な実践者になるには何を学ぶ必要があるのか、などである。(中略)それはとくに手本(それが学習活動の基礎であり動機づけなのである)を提供する。手本に熟練者、完成した製品、さらに十全的な実践者になっていく過程を一步先んじている徒弟が含まれる。」(Lave & Wenger 1991=1993:77)

つまり、学習とは共同体を形作る人や物、情報にアクセスすることによって成り立つ。また、新参者はすでに共同体の成員である古参者(ロールモデル)との出会いや交流を通じて、参加の度合いを高めていく(学習する)ということである。実際に、外国にルーツを持つ子どもの教育支援の現場において「ロールモデル」の有効性を示唆する事例がある。たとえば、田邊(2009)は日本語教育の現場でボランティアスタッフとの関わりを通じて、積極的に学習に取り組み出した子どもが観察されたことから、「アイデンティティ形成に重要な影響を及ぼすリソース、すなわち他者の生き方や特性(田邊はこれをロールモデルと名づけた)」の重要性を指摘している。つまり、外国にルーツを持つ子どもと社会とをつなぐ媒介者としての「ロールモデル」を通じて、社会参加の動機づけを目指そうということである。

5.3.3. 「対話的空間」の創出

Gergen(1999=2004)は「対話」を社会構成主義のカギになる概念であるとして、人々との間の会話であると同時に関係の変化や発展、あるいは新たな理解を生み出す「変化を生み出す媒介」であるとした。その上で、我々が意味を構成(さらに再構成)するためには対話による変化が欠かせず、それは単にある見方を変えるといったことではなくて、ともに豊かな未来へと歩むようになることだとしている。つまり、関係性が変容するということは、一方の考え方や価値観が変容することにとどまらず、双方の考え方や価値観が変容することを意味している。また、Bohm(1996=2007)は対話の基本的な考え方は、人々が輪になって座るということであり、それは誰かが特に有利になるということのない、ダイ

レクトなコミュニケーションが可能になるとしている。それは、参加者を含めてすべての関係者が対等な立場にいるということが重要であるということである。また、Bohm（2004＝2007）は対話の基本的な考え方は、人々が輪になって座るということであり、それは誰かが特に有利になるといふことのない、ダイレクトなコミュニケーションが可能になるとしている。それは、参加者を含めてすべての関係者が対等な立場にいるということが重要であるということである。

こうした相互作用的で対等な立場による学びあいの場を設定するにあたっては、「参加型学習（ワークショップ）」の理論と技法を参考にすることにする。「ワークショップ」とはさまざまな文脈で使用される言葉であるが、中野（2003）は、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」（中野 2003:11）と定義している。参加や体験といった行為を共有することによって、新たな価値や共通項を見出そうとする相互作用的な学習スタイルは、共同体の成員同士が共同体のアイデンティティを形成していくことにもつながると考えられる。

5.3.4. 多様な社会的リソースとの「協働」

学習を社会への「参加」と捉えたとき、学びの場は学校といった固定化された教育現場には留まらないことになる。佐藤（2010）は「外国人の子どもの学習支援は学校という場限定されることなく、子どもたちの生活の広がりに応じて支援していくこと、さらに成長・発達の過程で適切な場で有効な支援をしていくことや多くの人がかかわり、多様な活動を展開するために学校のみならず、NPO、地域のボランティア団体などを巻き込んだ支援の回路が求められている」（佐藤 2010:180）として、学校外（ノンフォーマルな場）における多様な社会的リソースとの協働の必要性を指摘している。

外国人の集住地域では学校、国際交流協会、日本語ボランティア等との連携・ネットワークを活用した先進的な事例も多く存在している。たとえば、田邊（2009）は日本語教育の現場でボランティアスタッフとの関わりを通じて、積極的に学習に取り組み出した子どもが観察されたことを紹介している。また、野津（2007）はアメリカのフィリピンコミュニティの中で NPO などが協働する支援活動によって子どもたちの多様な学びの場を提供している事例を通じて、教師と生徒という 1 対 1 の関係（ダイアード型）の支援から網の目

のように多様な人々が関わる（ネットワーク型）の支援への移行を唱えている。今後、こうした学校外の教育実践を含めた多様な教育支援の回路を構築する必要があると考えられる。

さらに言えば、子どもの教育環境に大きな影響を及ぼす親や保護者との連携や協力も欠かせない要素となる。また、学校とその周辺の関係機関に留まらず、彼らが暮らしている地域社会、さらに言えば日本社会との関係性を構築することも求められる。その意味では、これまであまり教育支援に関わることのなかった一般市民や企業といった、多様な社会的リソースとの出会いの場を創出していくことも必要であると言える。池田（2001）はこうした多様な関係者を巻き込んだ協働による学びを通じた共同体を「学校と地域が協働して子どもの発達や教育のことを考え、具体的な活動を展開していく仕組みや運動のこと」と定義して「教育コミュニティ」と呼んだ。

また、教育コミュニティの実践は単に子どもたちの学びを促進するだけでなく、そこに参画する支援者の側にも変容をもたらす可能性を有している。中島（2007）は、日本人支援者が外国人との関係を構築する中で、自らの「当事者性」を見出していく契機とする方略について考察している。その中で、中島は支援の場における当事者とは問題を抱えた外国人であり、それに対応する日本人＝支援者という関係が暗黙のうちに内在化されていることを指摘している。また、御館（2011）は、学齢期に来日した外国にルーツを持つ子どもの支援に関わる人々に対するインタビューから、彼らが支援活動を通して、自らも学び、「当事者」であり続けているとしている。

つまり、つながり支援はより社会に拓かれた、互いに学びあう共同体としての「教育コミュニティ」をどのように形成していくのかという試みであり、まさに「多文化共生」という変わりあい関係性を築くための協働の場づくりの実践とすることができる。

6. 社会実験の概要

前章では、外国にルーツを持つ子どもの教育支援のあり方として、彼らの社会参加を促進することを目的とする「つながり支援」を仮説的に構想した。本稿の目的は、それを社会実験という形で実践し、その成果や課題を検証することで、新たな教育支援の枠組みを示すことにある。そこで、本章では「つながり支援」の具体的な実践の場（社会実験）と位置づける「外国にルーツを持つ高校生を対象としたキャリアデザイン研修」の事業の概要と変遷を確認する。

6.1. 事業の目的

本事業は、主催者である滋賀県国際協会が 2012 年度より自治体国際化協会⁵⁴の「CLAIR 助成事業（多文化共生まちづくり促進事業）」の助成を受けて開始した。事業開始当時は、以下のように事業の背景・目的を設定している。

「2008 年のリーマンショック以降、県内の在留外国人数は減少しているにもかかわらず、日本語指導が必要な児童生徒の数も増加していて、定住化傾向にある外国にルーツをもつ子どもへの進路サポートがますます重要になっている。高校に進学する生徒も増加しているが、日本語力・学力に課題があるため、結果ドロップアウトするという課題もあった。そんな彼らの中には、非正規雇用として単純労働に従事する保護者も多く、自分自身の将来と重ね合わせて、前向きな将来の展望が描けないことも少なくない。彼らの自立した生活への意識付けになる取り組みが求められている。」（申請書から一部抜粋）

上記の問題意識から、本事業の目的は「マイノリティとしての課題を抱える外国籍・外国にルーツを持つ高校生に対して、「ロールモデル（さまざまな職業をもった社会人・外国人市民・企業など）」と出会いの場を創出することで、彼らの将来に対する展望や主体的な人生設計を促し、具体的に社会で生きていくことがイメージできるようにすること」と設定して、外国にルーツを持つ子ども（高校生）を対象とするキャリア教育プログラムとしてスタートした。その後、プログラム内容の変更や修正、対象者を拡張するなどのスクラップアンドビルドを繰り返しながら進めてきたが、およそ事業の趣旨・目的に関しては事業開始当初から変更せずに実施してきた。

⁵⁴ 1988 年、全国の地方自治体の協同組織として設立された一般財団法人。地域において国際交流活動に従事する国際交流員（CIR）、中学高等学校等で語学指導に従事する外国語指導助手（ALT）などを各地の地方公共団体に派遣する「語学指導等を行う外国青年招致事業（JET プログラム）」、地方公共団体の海外との姉妹提携や交流活動についての斡旋、情報提供等を行っている。（自治体国際化協会 HP:<http://www.clair.or.jp/j/clair/index2.html> / 2017 年 11 月 2 日閲覧）

6.2. 滋賀県という地域性

ここで、事業を進める滋賀県の状況について概観しておく。滋賀県の在留外国人数は、2017年末現在で2万3833人となっている。国籍別の内訳は、1位：ブラジル（7173人）、2位：韓国・朝鮮（4802人）、3位：中国（4615人）、4位：フィリピン（2204人）、5位：ペルー（1468人）と続き、特徴はブラジル、ペルーといった南米系の人々の割合が高いことである。これは、1990年の入管法改正による日系人労働者が増加したことの影響を受けているが、京阪神と東海、北陸を結ぶ交通の便の良さから、県内には工業団地が多く見られ、製造業を中心として日系人労働者を多く受け入れてきた背景によるものと考えられる。

外国にルーツを持つ子どもたちの状況について、前述の「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）」の数字を見ると、滋賀県内で総数1,059人の内訳は、1位：ポルトガル語（655名）、2位：スペイン語（190名）、3位：フィリピン語（90名）と続き、ブラジルやペルーと言った南米系の児童生徒数が多いことがうかがえる。また、県内には朝鮮民族学校が1校のほか、各種学校として認可を受けたブラジル人学校が1校、無認可のブラジル人学校が1校運営されている。公立学校に通っていない生徒児童を含めて、日系人労働者の子どもを中心とした日本語を母語としない「ニューカマーの子ども」が多く在住している地域とすることができる。

6.3. 運営体制

事業の主催者は滋賀県国際協会であるが、実質的な運営は実行委員会形式がとられている。事業を進めるにあたって組織された運営会議は、主催者である滋賀県国際協会が事務局となり、関係機関や支援団体等から召集された運営委員によって構成されている。運営会議のメンバー構成は外国籍生徒が多く在籍する高校の教員、外国人支援団体の職員、学識経験者などである。また、オブザーバーとして、滋賀県労働局、商工観光労働部も名を連ねており、関係部局との情報共有がなされている（表3）。

運営委員 (主な肩書き)	県内高等学校（教諭）	外国人支援団体(職員)
	滋賀県進路保障推進協議会(担当職員)	学識経験者
	市町の国際交流協会(副会長)	協力企業(人事担当者)
オブザーバー	滋賀県労働局	滋賀県商工観光労働部
事務局	(公財)滋賀県国際協会	

表3 運営会議の構成（筆者作成）

運営会議は、およそ1~2ヶ月に一度のペースで開催され、事業の企画立案から協力者の確保、職業人の選考、当日の運営に関する協議などが行われてきた。運営会議では、①外国にルーツを持つ高校生に関する現状と課題の共有、②研修内容の企画立案、③研修プログラムの作成と協力者の依頼、④研修終了後の反省と今後の取り組みに関する提案などについての協議を進めている。なお、筆者は運営会議の1人として、研修プログラムの立案と当日の司会・ファシリテーターを務めてきた。

6.4. 事業の実施状況と変遷

これまでには、主に滋賀県内の外国にルーツを持つ高校生（公立学校、外国人学校の区別なく）を対象として、企業訪問や様々な職業人との対談会などを企画してきた。ここで、これまでに実施してきた事業の内容や変遷を振り返っておく。

事業が開始された2012年度には、「職場見学ツアー&将来を考えるワークショップ」と「先輩と語る会」という2つのプログラムを実施した。「職場見学ツアー&将来を考えるワークショップ」では、県内にある製菓メーカーの本社（製菓工場を併設）を訪問した。また、企業訪問の前後に合わせてワークショップ型の研修を行い、参加者は17名（うち同じ定時制高校の生徒が10名）であった。同年度に実施した「先輩と語る会」は語り手として県内で働くブラジルと中国にルーツを持つ社会人を1名ずつ、計2名の講師を招聘した。会場は運営委員の一人であった通信制高校の教員が教室を提供し、同学校の生徒を中心に7名の参加があった。

2013年度は「職場見学研修&ビジネスマナー講習」と「職業人と語る会」を実施した。「職場見学研修&ビジネスマナー講習」では、3つのテーマ（「食」→製菓販売店・「住」→建築事務所・「環境」→水の浄化処理機械の販売）に分けて、参加者が行き先を自由に選べるという形式をとった。職場見学の後、場所を移してビジネスマナー講習を実施した。講習では接遇やマナー講習を実施する団体の講師を招いて、良い印象を与える立ち居振る舞いなどを学んでもらった。参加者は9名であった。同年度に実施した「職業人と語る会」は、日本で働いている日本籍あるいは外国籍の社会人にゲストとして集ってもらい、参加者と交流してもらうプログラムとして企画した。

2014年度からは、2013年度から引き続きの「職業人と語る会」と新たに企画した「ブラジル人学校におけるキャリアデザイン研修」を実施した。「職業人と語る会」は2013年度

のプログラム内容を踏襲し、招聘する職業人の職種や業種を一部変更して実施した。「ブラジル人学校におけるキャリア講座」は、事業の対象となる外国にルーツをもつ（外国籍を含む）高校生が多く在籍するブラジル人学校と連携して、キャリア教育に関する出前授業（職業理解に関するワークショップとブラジル人ゲストを招いた講演会）を企画した。

2015年度と2016年度は、2014年度と同じ事業内容を展開したが、プログラムの内容については、いくつかの修正や新たな取り組みを導入して実施した。2017年度には滋賀県国際協会の別事業として実施されていた「未来のための進路ガイダンス」との共催となり、名称も「外国にルーツを持つ児童生徒のための進路フェア」と変更された。それにともなって事業内容を一部見直し、これまで高校生を対象に行っていたプログラムの対象者を小学校高学年から中学生、高校生、またその保護者まで拡大することになった。この間、事業の企画運営にかかる運営会議を定期的実施しながら事業を進めてきた。

年度	プログラムの実施状況	
2012年度	職場体験ツアー&将来を考えるワークショップ	先輩と語る会
2013年度	職場見学研修&ビジネスマナー講習	職業人と語る会
2014年度		ブラジル人学校におけるキャリアデザイン研修
2015年度		
2016年度		
2017年度	進路フェア(進路ガイダンス&職業人と語る会)	

表4 研修プログラムの実施状況と変遷（筆者作成）

7. 社会実験の検証1：つながり支援の教育効果

本事業の第一義的な目的は、外国にルーツを持つ子どもたちが様々な社会的リソースとの出会いを通じて、主体的に社会に参加しようとする「能動的な市民性」を獲得することにある。そこで、本章では事業内で実施された研修プログラムにおいて、そうした教育効果が実際に得られたのか、つながり支援の教育効果を検証する。

7.1. 分析の方法

本研究はアクションリサーチを採用しており、各プログラムの成果を語る上で、単に教育効果（参加者の学び）のみを抽出せず、その効果が得られた場の設定、場の動態にも着目する。そこで、各プログラムの教育効果を検証するにあたって、「実施までの経緯」「プログラムの構成」なども合わせて確認する。

まず、各プログラムがどのように構成されてきたかを確認するため、実施にいたる経緯、プログラムの構成について、筆者が書き留めたフィールドノートの記述、運営会議の議事録、関係者の発言内容をもとに各プログラムの成り立ちや構成要素を整理する。

次に、プログラム終了後に実施した参加者を対象としたアンケート調査やヒアリング調査、プログラム当日の観察記録で得た記述データをもとに、参加者の学びの内容に関する記述を抽出することを試みる。学びの内容を分析するにあたっては、各プログラムにおいて社会参加を動機づける意欲、興味関心といった「能動的な市民性」が獲得される学びを得ていたかを検証する。なお、「能動的な市民性」の具体的な内容については、以下の4つの学びの内容を分析の指標として設定し⁵⁵、そうした学びの内容を参加者が獲得しているかを確認する。

- (1) 将来展望：職業や進路に関して、具体的な夢や目標を見つけることができたか
- (2) 意欲：将来に向けた学習や準備に対する意欲を持てたか
- (3) 社会理解：社会や職業に関する知識や情報を得ていたか
- (4) 共感：周囲（参加者同士あるいは関係者）と共感的な関係を築いていたか

アンケート調査（自由記述）で得た記述データはそれぞれの内容を意味合いごとに分類する「質的内容分析法（コーディング）」によって多様な学びの内容（コード）を抽出した上で、指標とする学びの内容に相当すると判断されるものを分類した。例えば、以下のようである。

⁵⁵ 指標を設定するにあたっては、経済産業省（2008）が発表する「シティズンシップを発揮するために必要な能力の全体像（意識・知識・スキル）」を参考にし、本事業の趣旨と照らし合わせて筆者が独自に設定した。

(コーディングの例)

①「子どもたちと触れ合う仕事がしたいと思いました」

= コード名：将来に向けた夢や目標 = (1)将来展望

②「みんな一生懸命働いてすごいと感じたし、自分も頑張ろうと思った。」

②-1「みんな一生懸命働いてすごいと感じた」

=コード名：従業員に対する印象 = (4)共感

②-2「自分も頑張ろうと思った」

=コード名：将来に向けた積極的な態度 = (2)意欲

③「とても楽しかったです」

=コード名：プログラムの感想や所感 = (該当なし)

また、ヒアリング調査で得た記述データについては、それぞれの参加者の発言内容から同様の学びの内容が表出しているかを確認する。観察記録は、当日プログラムが実施される中で筆者が書き留めたフィールドノートの記述や写真資料をもとに当日の参加者の様子を整理した上で、参加者が主体的に学びを深めている姿が見られたかを確認する。そして、それらの分析を通じて各プログラムの教育効果を検証する。

なお、本稿では事業全体を社会実験と位置づけているが、分析データの質や量を鑑みて具体的な実践事例としては、①「職場見学ツアー&将来を考えるワークショップ」(2012年度)、②「職場見学研修&ビジネスマナー講座」(2013年度)、③「職業人と語る会」(2013～2017年度)、④「ブラジル人学校におけるキャリアデザイン研修」(2014～2017年度)の4つのプログラムを取り上げる。また、直接的には本事業のプログラムではないが、本事業から派生的にはじまった他県で実施されている同様のプログラムも実践事例⑤として採用している⁵⁶。

7.2. 実践事例①：職場見学ツアー&将来を考えるワークショップ (2012)

7.2.1. 実施にいたる経緯

事業を開始した2012年度の第1回運営会議(2012.5.16)で、事業の趣旨と主な内容について事務局(滋賀県国際協会)から説明があった。そこで、本事業は主に外国籍の高校生を対象として進路支援を目指すものであること、生徒たちと社会との接点を創出すること、学校外のリソースとの協働を目指すことなどが挙げられ、具体的には「外国籍生徒へ

⁵⁶ 筆者はその事業においてコーディネーターとして参画している。

の職場体験型インターンシップの提供」と「社会人（職業を有する）との交流イベントの実施」などが意図されていることが示された。

その後、委員同士の意見交換が行われた。委員は外国籍生徒が多く在籍する公立学校の教員、外国にルーツを持つ子どもの学習支援に取り組む団体関係者、一般企業の人事担当者（インターンシップ受け入れ企業）、滋賀県進路保障推進協議会職員、学識経験者（キャリア支援などの専門領域を有した）などが招聘された。意見交換の中では、「大変意義のあることなので是非頑張っていきましょう」「重要な取り組みだと思う」といった意見がある一方で、「本当にインターンシップのようなプログラムに参加しようという生徒がいるのか」「どういった職業や職場が確保できるのか」「かなり日本語あるいは能力を持った優秀な学生にしかできないのではないか」といった意見も出された。そこで、まずは委員の一人が所属する企業に職場見学という形で受け入れを要請し、その内容の詳細を考えていくことになった。

第2回運営会議（2012.6.19）では、具体的なプログラムの内容が議論された。受け入れ先企業は、本社機能を持つ事務所と同じ敷地内にある和菓子の製造工場である。企業内の保育施設、農園等と同じ敷地内に様々なセクションが併設されており、従業員の業務内容は多岐にわたるものであり、それを順に見学するようなイメージとなった。なるべく多様な職業や職種に携わる人々や現場に触れることができるようにプログラムを構成することが決められた。また、単に見学するだけでは効果が薄いので、事前事後にワークショップ型の研修を加えようということになった。詳細のプログラム内容については、事務局とキャリア支援の専門家である運営委員（筆者）とがコーディネートすることになった。

7.2.2. プログラムの構成

本プログラムは、参加型学習（ワークショップ）と職場見学とを組み合わせたプログラムである。当日の流れは大きく分けて3部構成とした。第1部では、キャリアデザイン研修の趣旨や目的について説明を行い、参加者同士の関係性を作るためのアイスブレイクとして「10年後の自分を考える」というアクティビティを行った。具体的には、1年後、3年後、10年後に自分がどこで、何をしているか、自らの将来設計を想像することで、今から何をしなければならないのかを考え、その内容をグループでシェアし、お互いのプランに対する感想や意見を出し合う時間を取った。お互いの将来展望を共有することで参加者

同士の交流を図りつつ、自らの将来に向けた意識づけをすることを意図している。

第2部は、実際の企業を訪問し、その敷地内にある様々な部署や現場を見学する時間を設定した。事前にワークシートを配布し、それをもって各部署での仕事内容やどんな働き方をしているかを書き留めながら回るようにした。見学ルートは、受け入れ先企業関係者の運営委員が企業との調整を行い決定することになったが、敷地内にある事務所、製造工場、企業内保育園など、同じ会社の中にも多様な職業、職種があることを知ってもらうことを意図した。

第3部は、見学後の振り返りとして、それぞれの学んだ内容を参加者同士で共有する時間を設定した。振り返りのアクティビティは、見学中に出会った人たちがどんな仕事をしてきたかを書き出したワークシートをもとに、自らが興味関心をもった職業や仕事、よく分からなかった仕事などについて話し合い、研修内容を振り返るとともに、それぞれの職業観や就労感を共有することにした。

7.2.3. 学びの分析

【観察記録から】

当日のプログラム進行中に書き留めた筆者のフィールドノートの記述から、参加者の様子や学びが深まっていると思われる記述部分を抽出した。特に、参加者が主体的に学んでいること（意欲）、あるいは周囲との関わりをもって学んでいること（共感）がうかがえる記述部分には傍線を付した。

・第1部では、まずアイスブレイクとして、それぞれの出身校や国籍などを題材にしながら自己紹介を行った。最初は、同じ高校からの参加者同士で積極的に話す姿は見られたが、それ以外の初対面の参加者との間での交流や会話する場面はあまりなかった。その後、グループを分けて、「10年後の自分を考える」というアクティビティを行ったが、シェアリング（共有）の時間では、お互いの10年後のイメージや希望に関する記述内容を見せ合いながら、意見交換する姿が見られた（写真1）。

・職場見学に向かう移動中のバスや到着直後は、割とリラックスした様子が見られたが、事務所内の見学がはじまり、実際に仕事をしている人たちを前にすると、それまでの和やかな雰囲気とは違って集中した様子となり、企業の担当者の説明に耳を傾け、きちんとメモを取る姿も見られた。（写真2）。



写真 1 (提供：滋賀県国際協会)



写真 2 (提供：滋賀県国際協会)

・製造工場内に入る際には、安全面と衛生面での注意事項も多く、引率していた教員が心配していたが、参加者同士で防護服の乱れがないかを確認しあうなど声を掛け合いながら行動していた。工場内では、お菓子ができ上がるまでの工程が予想以上に機械化されていることに驚いた様子を見せたりしながらも、製品が完成するまでの工程を熱心に見学していた(写真3)。最後に訪問した企業内保育園では、実際の子どもたちとも触れ合う機会もあった。その場で実は保育士になりたいのだと自らの夢を語り、保育士に仕事内容ややり甲斐について積極的に尋ねる参加者もいた。

・第3部の振り返りのワークでは、見学中に気がついたことを書き留めておくように指示しておいたワークシートをもとに、どんな仕事があったか、どんな人が働いていたかを参加者同士で話し合った(写真4)。すべての意見を書き出すと、同じ職場の中で20以上の業種・職種の存在に気づくことができた。終日のプログラムでやや疲れもあつてか、最後は少し集中力を欠く参加者もいたが、研修内容を振り返り、それについてグループごとに発表した。最後には、参加者同士で連絡先を交換する姿も見られた。



写真 3 (提供：滋賀県国際協会)



写真 4 (提供：滋賀県国際協会)

【アンケート調査から】

プログラム終了後に実施したアンケート調査で得られた参加者の「学びや気づき」に関する記述データから、7つの学びの内容を抽出した。以下に対象者数、記述データ数、学びの内容（コード名と具体的な記述データの一部）を示す。

（対象者）17名・（記述データ数）20

（学びの内容）

①夢や目標の表出（2）

「子どもたちと触れ合う仕事がしたいと思いました」「トラックの運転手してみたい」

②仕事や職業に対する興味関心（2）

「お菓子作りに興味を持った」「デザインの仕事が面白そうだった」

③将来に向けた積極的な態度（2）

「自分も頑張ろうと思った」「日本で働きたいという気持ちになった」

④訪問先に対する印象や評価（2）

「工場の設備が素晴らしかった」「大きな工場で驚いた」

⑤従業員に対する印象や共感（2）

「みんな、いろんな仕事をしていてすごいと思った」「一生懸命働いていた」

⑥職業や仕事に関する知識や情報（8）

「思っていた以上にたくさん仕事があることを知った」「こうして実際に作っているってことが知れた」「けいりの仕事ってはじめて知った」「保育士さんには資格がいることを知った」など

⑦プログラムに対する感想や所感（2）

「とても楽しかったです」「タメになるイベントだと思います」

【ヒアリング調査から】

プログラム終了後、任意で選んだ参加者に対して、「プログラムを通して学んだこと」「プログラムを受けてみての感想」の2つの設問に答えてもらい、その発言内容から「学びの内容」に関する記述部分を抽出した。分析の指標とした学びの内容(1)～(4)に該当すると筆者が判断した記述部分には傍線を記した。

(事例 1)

「最初は一人で来て不安でしたが、話をする相手もできて楽しく取り組みました(4)。工場見学ではいろんな人がいろんな仕事をしていることを知りました。私はパッケージのデザイン、ああいうデザインする仕事に興味を持ってやってみたい(3)と思いました。(中略)高校卒業後は専門学校に行くことも考えたい(2)です。」

(事例 2)

「私は保育士になりたいと思っていました。実際に保育士さんが働いているのを見て、ますますやりたい気持ちが強くなりました(1)。高校卒業したら専門学校に行こうと思っているので、それに向けて勉強を頑張りたい(2)です。(中略)また、他の学校の子のことも知れる良い機会(4)でした。」

(事例 3)

「お菓子屋さんの名前は知っていたけど、実際に作っているところを見るのは初めてだった。現場が見れて勉強になった(3)。それに、お菓子が出来上がるまでには様々な人が関わっていることを知れた(3)。まだ自分が何をしたいのかははっきりしていないですけど、これから職業について調べたりしたい(2)です。」

7.2.4. 学びの考察

アンケート調査で抽出された学びの内容(コード名)を指標とした学びの内容((1)~(4))に当てはめたのが表5である。

(1)将来展望		(2)意欲	
①夢や希望の表出	2	②将来に向けた積極的な態度	2
(3)社会理解		(4)共感性	
②仕事や職業に対する興味関心	2	⑤従業員に対する印象や共感	2
⑥職業や仕事に関する知識や情報	8		
その他			
④訪問先に対する印象や評価	2	⑦プログラムに対する感想や所感	2

表5 事例①の学びの内容(筆者作成)

(3)社会理解に関する学びは、アンケート調査の中では記述データ数はもっとも多くなった。実際に観察記録からも現場の工場設備を見て、普段見慣れない機械や製造過程など、

新鮮な光景を目に焼きつけた参加者が多かったということが確認できる。また、そうした現場やそこで働く人々に対する印象や認識（⑤従業員に対する印象や共感）を深める参加者がいたことがうかがえた。

また、(4)共感性に関する学びは、アンケート調査からは従業員に対する印象が語られる記述が抽出できた。参加者同士の結びつきに関しては観察記録からグループワークを通じて参加者同士の交流する場面が見られ、最後には連絡先を交換するなど関係性を深める姿もあった。また、ヒアリング調査の中でも「話をする相手もできた」（事例 1）「他校の生徒の様子が知れた」（事例 2）といった記述内容から確認することができた。

一方で、(1)将来展望に関する学び、(2)意欲に関する学びは、ヒアリング調査では若干語られているものの、アンケート調査ではそれほど多くは見られなかった。1つの要因として、様々な職場を見学することがメインとなり、あまり自らの将来像やイメージを重ね合わせる機会として捉えられなかったことが考えられる。とはいえ、プログラム中の参加者は非常に熱心に取り組んでおり、引率教員からは「普段には見られない積極的に学んでいたと思います」というコメントもあった。

7.3. 実践事例②：職場見学研修&ビジネスマナー講座（2013）

7.3.1. 実施にいたる経緯

2年目となった2013年度は、2012年度に実施した職場見学形式の研修を引き続き企画することになった。2013年度の第1回運営会議（2013.4.21）では、2012年度の振り返り（見学だけでは受動的になりやすい）を踏まえて、小規模な企業や事業所を選んで、単に職場見学だけでなく、そこで従業員や関係者と一定の交流が持てるようなプログラムを構成することになった。また、受け入れ先企業を選ぶ際にはなるべく参加者のニーズに合わせることを条件として、各運営委員や事務局（滋賀県国際協会）関係者から推薦、あるいは紹介してもらうことになった。結果的に4つ（「食」→製菓販売店・「住」→建築事務所・「環境」→水の浄化処理機械の販売業・「サービス」→ホテル）の受け入れ先企業の協力を得ることができた。

7.3.2. プログラムの構成

当日のプログラムは三部構成とした。第1部では、3つの見学コースを設定して、参加者が自らの興味関心に従って自由に訪問先を選べるという形式をとった。それぞれの訪問先の選考は、参加者を見込んでいる各学校の教員から生徒の希望やニーズを聞き出し、それに応じる形で選んだ。また、受け入れ先企業には、少しでも参加者たちと交流する時間を確保するため、現場見学のほか、それぞれの仕事に対する思い、やりがいや苦勞などを語ってもらう時間を設定してもらうように依頼した。第1部は3つのコースに分かれるため、参加者だけでなく、運営スタッフも3グループに分かれて、それぞれの訪問先に引率することになった。

午後からは第2部として、3つのグループが合流して「サービス業（ホテル）」の職場見学とした。ホテルでは、バックヤードを見学させてもらい、ホテル業に関する説明やサービスの心得などを従業員に話してもらうことにした。それは、ホテルでの業務や仕事の多様性に気づき、より多くの職業や業務に接してもらうことを意図している。実際にフロントから調理、ベッドメイク、ポーター、ウエディング部門まで、様々な部署を見学させてもらうことになった。

第3部では、ホテルの会議室を借りて、企業などで接遇やマナー講習を請け負う外部講師を招き、良い印象を与える立ち居振る舞いなどのビジネスマナー講座を企画した。内容としては、ビジネスマナーを習得することを通して、社会人としての心構えや自らの将来に向けた意識づけを目的とするものである。

7.3.3. 学びの分析

【観察記録から】

当日のプログラム進行中に書き留めた筆者のフィールドノートの記述から、参加者の様子や学びが深まっていると思われる記述部分を抽出した。特に、参加者が主体的に学んでいる姿、あるいは周囲との関わりをもって学んでいることがうかがえる記述部分に傍線を付した。

・第1部は3つのコースごとの集合となったため、筆者は「住」コースの参加者（3名）とJR線の駅に集合して、建築事務所を訪問した。訪問先の建築事務所では、受付ラウンジや客対応を行う相談スペース、設計作業を行う設計室などを見学した。設計室では、建築

士がパソコンを使って製図している作業を見学するだけでなく、実際に自分達で簡易の製図ソフトを使って、建物の平面図を作成する作業を行った。参加者は、訪問当初緊張のせいかあまり質問なども出なかったが、パソコンを使って自分の手を動かす始めると、「ここはどうやって線を引くのか」「もっと自由に動かしてみたい」など、様々な質問や意見を発するようになっていた。また、もともと建築関係に興味があるという参加者からは「建築士になるためにはどうすればいいか」「建築の勉強は難しいか」など具体的な質問が出る場面もあった（写真 5）。

・第 2 部は、3 コースに分かれていた参加者が合流して、ホテルのバックヤードの見学をした。表向き華やかなホテルの中で、部屋を掃除する清掃員やお皿を洗うレストラン従業員など、様々な人が忙しく動き回っている姿を見て、「こんなに忙しくしているとは思っていなかった」「ホテルって何かすごい」と参加者同士で会話する様子も見られた。その後の従業員からの講話では、ホテルという職場は国籍を問わず多様な人々が一緒に働いている場所であり、ぜひ一緒に働きましょうという言葉聞いて、期待に応えられるように頑張りたいと回答する参加者もいた（写真 6）。



写真 5（提供：滋賀県国際協会）



写真 6（提供：滋賀県国際協会）

・第 3 部は、マナー講習に入る前にまず日本の企業が新規採用者に求める資質や能力に関するランキングを参加者に予想してもらった。多くの参加者が「基礎学力」「専門的な技術や知識」「語学力」といった項目が重視されると予想する中で、実は「コミュニケーション力」「協調性」といった項目が上位となっているということに驚いた様子もあった（写真 7）。その後、企業や学校でマナー講習などを実施する講師から、実際の立ち居振る舞いやお辞儀の仕方などを学んだ。最初は、やや硬さもあったが、実際に姿勢を正して座ってみたり、アタマを下げる動作をお互いに確認しながら、最後は全員で揃ってお辞儀をするなど、参

加者同士もかなり打ち解けている様子うかがえた（写真8）。



写真7（提供：滋賀県国際協会）



写真8（提供：滋賀県国際協会）

【アンケート調査から】

参加者に対するアンケート調査で得られた記述データから、6つの学びや気づきの内容を抽出した（表）。以下に、参加者、記述データ数、学びの内容（コード名と具体的な記述データの一部）を示す。

（対象者）9名

（記述データ数）23

（学びの内容）

①従業員や講師に対する印象や評価（3）

「とても親切に教えてくれました」「（ホテル業に関して）人が喜ぶのを見て頑張れるのだと思いました」「私たちのためにいろんな話をしてくれました」

②仕事や職業に対する興味関心（3）

「けんちくしにきょうみをもちました」「環境に関わる仕事はおもしろそうでした」「ホテルのフロントに憧れます」

③仕事や職業に関する知識や情報の獲得（6）

「せっけいをしていたところがむずかしそう」「ホテルには色々な仕事があることがわかりました」「（ホテルの仕事は）とても厳しそう」「環境のことについて理解が深まった」「一つの仕事でもいくつもの仕事が協力しなければいけないことを知った」など

④今後の生活や学習に対する意欲（4）

「大学に入るために頑張ろうと思います」「マナーをもっとになりたい」「もっと日本語を

覚えて、勉強しないといけない。」「また参加したい」

⑤他の参加者に対する共感 (2)

「他の参加者と話したり、一緒にやれて楽しかった。」「友達ができました」

⑥プログラムに対する感想や所感 (5)

「たのしかったです」「お疲れさまでした」「やくたつものばかりでした」「とても参考になった」など

【ヒアリング調査から】

プログラム終了後、任意で選んだ参加者に対して、「プログラムを通して学んだこと」「プログラムを受けてみての感想」の2つの設問に答えてもらい、その発言内容から「学びの内容」に関する記述部分を抽出した。分析の指標とした学びの内容(1)～(4)に該当すると筆者が判断した記述部分には傍線を記した。

(事例 1)

「もともと建築士になりたいとっていて、実際の建築士の話が聞けたことがよかったです。そのための勉強をしっかりとしようと思う(2)。ホテルの仕事に関しては知らないことが多かったので、とても興味深く聞くことができた。(中略) こうした機会はなかなか学校では得られないので貴重な機会だった。また次の研修があれば参加したい(2)。」

(事例 2)

「ホテルではいろいろな仕事があって、いろいろな人が働いていることを知りました(3)。特に、自分たちの強みを生かすことが大事というホテルの方の言葉が印象に残っています。マナー講習は日本の習慣やマナーを知れてよかった(3)です。(中略) それと、みんなで一緒に学べたのもよかった(4)です。」

7.3.4. 学びの考察

アンケート調査で抽出されたカテゴリーを指標とした学び ((1)～(4)) に当てはめたのが表 6 である。

(1)将来展望		(2)意欲	
		②今後の生活や学習に対する意欲	4
(3)社会理解		(4)共感性	
②仕事や職業に対する興味関心	3	①従業員や講師に対する印象や評価	3
③職業や仕事に関する知識や情報	6	⑤他の参加者に対する共感	2
その他			
⑦プログラムに対する感想や所感	5		

表 6 実践事例②の学びの内容（筆者作成）

(1)将来展望に関する学びは、アンケート調査からは抽出されなかった。実際には当初から建築士になりたいという目標を持つ参加者もいたが、あまり具体的な職業イメージをもつ参加者が少なく、いくつかの職業に対して興味や関心を抱くにとどまっているようであった。(2)意欲に関する学びに関しては一定確認することができた。

(3)社会理解に関する学びは、実践事例①と同様にアンケート調査の記述データではもっとも多くなった。やはり、現場を見学する中で様々な情報を得ていたことが確認できる。こうした学びは、「意欲」や「興味関心」といった表出的な学び（本研究において重視している学び）というよりは「理解」や「知識」といった認知的な学びではあるが、今後の進路や職業選択をする上で基本となる学びであり、もともと彼らが得ている情報が少なかったことをうかがわせるものでもある。

(4)共感に関する学びは、プログラム中に参加者同士の交流が見られたほか、それぞれの現場において受け入れ先の関係者や従業員との対話の時間が取られたことに起因するものと考えられる。また、最後のマナー講習では参加者同士が一緒に活動する姿が観察され、共感的な学びの場となっていたことがうかがえた。

7.4. 実践事例③：職業人と語る会（2013～2017）

7.4.1. 実施にいたる経緯

「職業人と語る会」は2012年度（先輩と語る会）から発展させ、2017年度まで継続してきた本事業の中心に位置づけられるプログラムである。もともと当初の事業計画にもあった「社会人との交流を意図するイベントの実施」に相当するものであるが、2012年度には「先輩と語る会」と題して、運営委員が在職する高校の生徒を対象に実施した。やや規

模は小さかった（参加者 7 名、先輩ゲスト 2 名）が、参加者と先輩ゲストがじっくり話し合うことによって学びが深まることが一定確認できたため、2013 年度からは規模を拡大して「職業人と語る会」を企画することになった。

2013 年度の事業から県内の R 学院（ブラジル人学校）との連携がはじまり、対象者の数も大幅に見込めるようになった。しかし、一方で R 学院の生徒の中には日本語が不十分な生徒も多く、その分通訳や運営にかかわる関係者や協力者の数も必要となった。これまでは主に運営委員の個人的なネットワークを駆使して協力者を募っていたが、同年から関係団体や各企業にも積極的に協力を呼びかけるようになった。

7.4.2. プログラムの構成

研修プログラムは大きく分けて二部構成とした。研修は趣旨説明を行った後に第 1 部（職業人との出会い）、第 2 部（職業人との交流）と続き、最後に振り返りとアンケート記入の時間という流れとした。

まず、第 1 部では全ての職業人に自己紹介をしてもらう時間とした。そこで参加者には興味関心をもった職業人をチェックして、第 2 部で話を聞く職業人を選んでもらおうと考えた。自己紹介では、単に職業に関する情報だけでなくその職業を目指したきっかけや高校時代の思い出などを語ってもらい、職業だけでなく職業人本人への興味関心を引き出すことを意図した。

また、第 1 部の会場レイアウトは職業人と参加者が向かい合わせに座るスペースを 3 つ作り、そこで順次職業人が自己紹介を行う方法にした。3 箇所に分けた理由は通訳が必要な参加者が分散せず、特定の通訳のもとで参加できるようにするための配慮であった。それぞれのグループに必要な通訳を配置して、同言語のサポートを必要とする参加者を同じグループとなるようにグルーピングすることにした。

第 2 部は職業人との交流の場になるようにレイアウト変更を行う。職業人ごとに机と椅子を配置したブースを作り、参加者である高校生が話を聞きたい職業人を自ら選んで、自由に職業人のブース席に座るという形式とした。また、できるかぎり対話を促進するために職業人を中心として少人数グループ（3～5 人程度）に分かれて、時間を区切って参加者が移動するワールドカフェ形式⁵⁷を採用した。職業人には各自のブースに仕事道具や写真

⁵⁷ 少数単位のグループを作り、次々とメンバーの組み合わせを変えながら話し合いを続けることで、より多くの参加者が交流することを意図した話し合いのスタイルのこと。

などを持ち込んでもらい、それぞれの職業人独自の世界観を表現してもらい、また一方的に話すのではなく、お互いが聞きたいことや話したいことを共有できるように心がけてもらうように依頼するようにした。

そのほか、会場の後方にはお菓子と飲み物を用意して、研修中、参加者や職業人が自由に飲食できるようにして、途中で休憩を取ったり、ブースから離れて参加者同士が自由に談話できるような空間を確保した。ブースに座れないあるいは座らない参加者がいた場合に、少し逃げ場となる場所が必要であろうとのことからであった。さらに当日は運営委員のほか、通訳やボランティアスタッフを配置した。通訳は参加者の日本語能力に応じて補助的に職業人との会話に参加し、参加者のサポートを行う役割を担う。また、県内の大学生（留学生含む）や関係機関の担当者にもボランティアスタッフとして研修に参画してもらうことになった。彼らは運営の補助のほか、会場全体を見渡して孤立した参加者がいれば声をかけて、空いている職業人ブースを紹介するなどの役割を担う。少しでも参加者と近い年代の関係者がいることが参加者にとっても居心地が良いだろうという配慮もあった。

そのほか、参加者が通う高校やブラジル人学校の教員、各種のメディア関係者などを積極的に会場に招いたほか、関係機関や団体からの見学を受け入れるなど、職業人だけでなく様々な人々に参画してもらい、交流できる場になるように構成した。

7.4.3. 職業人の選考方法

本事業の目的の1つは、参加者（外国にルーツを持つ高校生）に対して、より多くのロールモデルとなり得る社会人（職業人や関係者）に出会う場を提供することである。そこで、どのような職種・職業、あるいはどのような立場や文化的背景を持った人に来てもらったらいいかという職業人の選考も重要な要素と言える。運営会議でも、「より身近に感じられる同じ国籍の職業人がいいのではないか」「あまり限定しすぎるとかえって選択肢を狭めてしまうのではないか」「高校生にとって現実離れした職業は意味がないのではないか」などの意見が職業人を選考する際には出されていた。その後も職業人を選考する際には、実際の高校の教員からニーズを聞き取るなど、その都度その都度の状況に応じて選考するようにしたが、参画してもらう職業人に関して、原則として以下のような視点を考慮して選考するようにした。

- ① なるべく多様な国籍・ルーツの職業人に参加してもらうこと

② 対象となる高校生の興味関心を持ちやすい職業、業種であること

③ 具体的な進学先（大学や専門学校）や今後の進路イメージを持ちやすい職業であること

以上の要件を基本として、2014年度～2017年度に協力を依頼した職業人の職種（国籍・ルーツ）は表7のとおりである。

2014年				2015年			
職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)
語学講師	ベルギー	メディア関係(カメラマン)	日本	アパレル業	中国	指導犬トレーナー	日本
通訳・翻訳	ブラジル	自動車販売員	日本	通訳	ブラジル	美容師(ネイリスト)	日本
介護福祉士	日本	自動車整備士	日本	翻訳	中国	自動車整備士	日本
美容師(ネイリスト)	日本	水道技師	日本	ウェディングプランナー	日本	自動車販売員	日本
パティシエ	日本	飲食(レストラン)	フィリピン	パティシエ	日本	プログラマー	日本
保育士	日本	溶接技師	ブラジル	保育士	日本	溶接技師	ブラジル
教師	日本	ホテル業	日本	教師	日本	ホテル業	日本
旅行業	日本	農家	日本	旅行業	日本	飲食業(レストラン)	フィリピン
				陶芸家	日本	大学生	日本・ブラジル
2016年				2017年			
職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)
弁護士	韓国	パン職人	日本	獣医・動物看護師	日本	建築士	日本
語学講師・通訳	ベルギー	パティシエ	日本	語学講師	ベルギー	メディア関係	日本
美容師	中国	介護福祉士	日本・ベルギー	製菓業	ブラジル	木工	ブラジル
自動車販売員	日本	保育士	日本	介護福祉士	日本・ベルギー	保育士	日本
ゲームクリエイター	ブラジル	ホテル業	日本	教師	日本・ブラジル	ホテル業	日本
板金加工	ブラジル	飲食業(レストラン)	フィリピン	保育士	ブラジル	飲食業(調理士)	ベルギー
教師	日本	貿易関係	中国	WEBデザイナー	韓国	大学生	日本・ブラジル
建築関係	日本	大学生	日本・ブラジル	通訳	ベルギー		

表7 職業人の属性（職種・国籍）について（筆者作成）

7.4.4. 新たなブースの設置

2013、2014年度は基本的には職業人1人ずつの職業人ブースを設置していたが、2015年度には大学生ブース、2016年からは職業体験ブース、2017年には適職診断テストができる「キャリア相談コーナー（ブース）」を新たに設置することになった。

大学生ブースについては、2014年度の振り返りの運営会議で「より身近な存在として現役の大学生（外国籍、日本籍ともに）に協力してもらって、進学という選択肢を見てもらう」という意見があり、2015年度から導入することになった。当時協力してもらった大学生は本事業の元参加者で、ブラジル人学校卒業後に県外の大学に進学したブラジル籍の大学生であった。彼は大学生になって以降も、母校のR学院で日本語指導のボランティアを続けていて、大学では学習支援ボランティアの団体を立ち上げていたこともあり、事業には快く参画してくれた。大学生ブースはあまり進路や職業に対する意識や関心が高くない参加者でも気軽に座れるブースとして人気も高く、その後2017年度までブラジル人学校卒業生、県内の外国籍大学生、元参加者など、多くの先輩ゲストに参加してもらっている。

職業体験ブースについては、単に話を聞くだけでなく、職業に関する体験ができるブースがあったらよいという運営委員の意見が採用される形で2016年度から導入された。2016年度はカメラの撮影体験、車椅子体験、2017年度は陶芸体験、アナウンサー体験など、実際に職業人の協力を得ながら体験ブースを設置している。

2017年度に導入した「キャリア相談ブース」については、それまでオブザーバー参加であった滋賀県労働局が労働に関する情報提供と簡単な適職診断テストができるブースの設置に協力してくれて実現した。フリーター（非正規雇用）と正社員の違いをわかりやすくグラフで示した資料や自らの興味関心によって幾つかの職業が割り出せるテストの実施や提供などを行っている。

7.4.5. 学びの分析

【観察記録から】

当日のプログラム進行中に書き留めた筆者のフィールドノートの記述から、参加者の様子や学びが深まっていると思われる記述部分を抽出した。特に、参加者が主体的に学んでいる姿、あるいは周囲との関わりをもって学んでいることがうかがえる記述部分に傍線を付した。

（2016年度）

・第1部では、職業人がその職業に就いた動機や経緯などにも触れつつ、「〇〇って職業知っていますか？」「〇〇に興味がある人はぜひお話をしに来てください。」と自らの職業や業種に興味を持ってもらえるように語りかけていた。参加者は配布されたプロフィールを読みながら、熱心にそれを聞いていた（写真9）。

・第2部に入って、それぞれに興味関心をもった職業人のブースに座るように指示すると、参加者は職業人のプロフィールなどを確認しながら、自分の聞きたい職業人ブースを見つけて順次席に座っていった。開始の合図があつてすぐにブースに座り話を聞きはじめる参加者もいた。参加者の中には単に話を聞くだけでなく、自ら仕事に関する質問をする参加者もいた。職業人は仕事道具やPCを持ち込んで、仕事や職業に関する内容を説明していたが、実際の道具などを触らせてもらいながら聞いている様子が見られた（写真10）。



写真 9 (提供：滋賀県国際協会)



写真 10 (提供：滋賀県国際協会)

・別の職業人ブースに移動するように指示すると、大半の参加者は順々に別のブースに移動した。ただ、次のブースに座らない、座れない参加者がいると、通訳や運営委員、ボランティアスタッフなどが声をかけて、空いているブースなどに促す場面もあった。また、職業人自らが声をかけて、自分のブースに勧誘する姿も見られた。参加者の大半は2～3人のグループになり、どこに座るか相談しながら会場内を移動していたが、中には次々と1人でブースを回って話を聞く参加者もいた。

・第2部がはじまってから30分ほどするとあまり無理にブースを移動するよう指示はしなかったが、自分のペースで順にブースを移動する参加者もいれば、あまりブースを動かずに一人の職業人と話し込んでいる参加者もいた。職業人は、職業に関する専門的な話だけでなく、「どんなことに興味があるか」「何か心配なことはないか」などの質問をして、参加者が自身の将来に対する希望や自らのルーツなどを話し出す場面も見られた。大学生ブースは絶えず複数人の参加者が座り、談笑していた姿が見られた(写真11)。

・また、職業人同志がお互いのブースを訪れて話している場面もあった。さらに通訳や支援者を介して、別のグループ(学校)の参加者同士が話している場面も見られた。プログラムが終盤になると、休憩スペースなどを活用するなど、いたるところで参加者と職業人、通訳や支援者を交えて談話する姿が見られ、あまり会場の動きを統制していないものの、全体として盛り上がっているように感じられた(写真12)。



写真 11 (提供：滋賀県国際協会)



写真 12

(2017 年度)

・第 2 部、職業人との交流タイムが始まると、積極的にブースを回り、職業人の話に聞き入る参加者が多かった。特に、先輩ゲストのブースには参加者が次々と話を聞きに行く姿が見られた。先輩ゲストは、単に就職や進学のことだけでなく、これからの勉強の仕方や社会人になってからの苦勞などを話してくれ、年代も近いこともあってか、参加者は熱心に話を聞いていた (写真)。また、先輩ゲストからも「いまやりたいことはあるか?」「それに向かってやらないといけないことは何か?」といった様々な質問が投げかけられ、参加者が自身の夢や目的について語っている場面も見られた。

・体験ブースでは、陶芸家の職業人が実際に粘土を使ったワークショップを実施してくれた。参加者は思い思いに様々な作品を作りながら、芸術や美術といった分野の職業に関する話を聞いていた。できあがった作品について職業人や他の参加者と意見を交わす場面も見られた (写真 13)。絵を描くことが好きで、デザイナーを目指しているという参加者が「どのような苦勞があるか」「実際にお金を稼ぐことはできるか」など美術の世界で生きていくためにはどんなことが必要か、具体的な質問をする姿もあった。

・また、2017 年度から新たに企画された滋賀県労働局によるキャリア相談ブースでは、簡単な適職診断テストを行い、自らの興味関心から導き出された職業が確認できるコーナーが設けられた (写真)。参加者によっては、自分になりたい職業とはまったく違う仕事の適性があると診断されて、少し驚いた様子を見せるなどしていたが、参加者同士で結果を見せ合うなどして楽しそうにテストを受けていた (写真 14)。



写真 13



写真 14

【アンケート調査から】

参加者の学びや気づきについて、2016年度と2017年度のアンケート調査で得た記述データをもとにして、8つの学びの内容を抽出した。以下に、参加者、記述データ数、学びの内容（コード名と具体的な記述データの一部）を示す。

（2016年度）対象者：43人 記述データ数：65

①夢や目標の再認識（4）

「通訳になりたいという気持ちが改めて強くなった」「自分の進むべき道を確認できた」「やっぱり保育士になりたい」「やりたいと思っていた職業の方の話が聞けてとても参考になった」

②新たな夢や目標の表出（2）

「カメラマンになりたいと思った」「通訳になろうと思えました」

③将来に向けた学習や準備に向かう意欲（8）

「日本語をもっとできるようになりたい」「アルバイト経験も大切だと聞いたので、やってみようと思います」「3言語を話せることはすごいこと、それを忘れないようにするのが大事」「もっと情報を集める必要がある」「もっと勉強しなければならないと思った」など

④現状に対する不安や葛藤（5）

「自分は母国に帰りたと思っているが、どうなるかわからない。」「今の自分にはできないと思います。」「日本で仕事をするのは難しい。」「これからに不安も感じる。」「仕事をすることは大変で、心配」

⑤職業や仕事に対する興味や関心（12）

「老人ホームで働くということがどんなことか知れた。」「素敵ないろいろな仕事があることを教えてもらった。」「私はカメラマンに興味を持ちました」「もともとは通訳になりたいと思っていたけど、お菓子づくりも楽しそうだと思います」「興味のある職業を見つけた」など

⑥進路や職業選択に必要な知識や情報（11）

「私は、進学したいと思っているので具体的にどんな学部に行くべきかはっきりしました」「自分がやりたいことをしようと思ったら大学に行くことが必要である」「美容師になるためには専門学校に行く必要があることがわかった」「建築の仕事について学びました」など

⑦職業人に対する印象や共感（5）

「どの職業人も特に大切なのは、忍耐強く頑張ることだと話していました」「私に諦めないようにと言っているようでした」「通訳をされている方をみていいなって思いました」「同じような方がいっぱいいました」「みなさん協力的です」

⑧プログラムに対する感想や所感（18）

「新しい情報や人々を知る良い機会となりました」「良かった」「ためになった」「まなべるものがたくさんありました」「収穫がとても多かったと思う」など

（2017年度）対象者：31人 記述データ数：50

①自らの夢や目標の再認識（2）

「建築士になりたいと思っていますが、実際の建築士さんの話が聞けたことが一番の収穫でした」「やっぱり通訳がいい」

②新たな夢や目標の表出（4）

「私は大学に行きたいと思いました」「美術が好きなので、陶芸家になりたいと思った」「語学を活かした仕事に就きたい」「通信制高校に行きたい」

③将来に向けた学習や準備に向かう意欲（9）

「努力するための原動力を得た」「大学に入るための勉強をしたいと思った」「日本語の習得が大事」「学校の勉強をもっとやらないといけないと改めて思った」「資格を取るための勉強を始めたい」など

④現状に対する不安や葛藤 (4)

「特定の職業に就くための過程や就いてからの大変さ、ますます職業を決めるのが難しくなりました。」「仕事が見つかるか心配」「フィリピンに帰るのか日本にいるのか、まだわかりません」「日本語が難しいです」

⑤進路や職業に対する興味や関心 (6)

「レストラン経営って面白そう」「福祉に興味を持った」「機械工もありだと思った。」「大学って楽しそう」「いろんな職業が知れてよかった」など

⑥進路や職業選択に必要な知識や情報 (6)

「いろんな資格を取った方がよいとわかりました」「職人になるためにも頑張らないといけないことを知りました」「大学に行くための知識を得ました」「介護福祉士には資格があります」「通訳に興味があったが、具体的な内容が知れた。」など

⑦職業人や関係者に対する共感や認識 (4)

「ホテルマンの〇〇さんはすごいと思った」「△△さんの仕事に対する情熱に心打たれました」「とても親身になって話を聞いてくれたのが良かったです」「今まで不安やったこととかに相談に乗ってもらえたので良かったです」

⑧プログラムに対する感想や所感 (15)

「いろんな仕事の詳しい内容が聞けたので、参考になりました。」「時間が足りなくて、全員の話が聞けなくて残念です」「すごくきんちょうしました」「もっと積極的にいけばよかったと思います」など

【ヒアリング調査から】

プログラム終了後、任意で選んだ参加者に対して、「プログラムを通して学んだこと」「プログラムを受けてみての感想」の2つの設問に答えてもらい、その発言内容から「学びの内容」に関する記述部分を抽出した。分析の指標とした学びの内容(1)～(4)に該当すると筆者が判断した記述部分には傍線を記した。

(事例 1)

「今回参加してみて、同じ国籍だったこともあって、機械工の方の話が印象に残っています。外国人にできる仕事は限られていると思っていましたが、自分の頑張り次第で様々な仕事ができることを教えてもらいました(2)。」(2016)

(事例 2)

「私は通訳になりたいと考えます。日本語と英語とどちらも上達したら通訳になれると聞きました(3)。そのためには日本語をちゃんと話せるようになることが大事です。今の自分は日本語が少し苦手ですからもっと日本語を覚えよう(2)と思います。」(2017)

(事例 3)

「美容師さんの話が聞けて美容師になりたい気持ちが強くなりました(1)。専門学校に行かないといけないですが、勉強も頑張りたい(2)です。先生だけでなく、いろんな人が応援してくれていることが嬉しかった(4)です。また同じような高校生がたくさんいて、それを知れた(4)ことも今日来て良かったことの一つです。」

(事例 4)

「たくさんの仕事があることを知りました(3)。でも、現時点ではフィリピンで暮らすか、日本で暮らすかもわかりません。日本にいるなら、日本語がもっとできないといけません。今は定時制高校に入ることが目標です。不安もありますが、頑張りたいと思います(3)。」

(2017)

(事例 5)

「親の務めている派遣会社しか考えていなかったのが、面白そうな職業があることを知れてよかった(3)と思う。けど、それ以外の仕事に就けるのかが心配だ。そのためにはやはり日本語が大事だとみんな言います。これからもっと勉強する必要がある(2)と思うが、ブラジルに帰ることも考えるとどうしたらいいかわかりません。」(2017)

7.4.6. 学びの考察

アンケート調査で抽出された学びの内容(コード名)を指標とした学びの内容((1)~(4))に当てはめたのが表8である。

(1)将来展望		(2)意欲	
①夢や目標の再認識	6	③今後の生活や学習に対する意欲	17
②新たな夢や目標の表出	6		
(3)社会理解		(4)共感性	
⑤仕事や職業に対する興味関心	18	⑦職業人に対する印象や共感	9
⑥進路や職業選択に必要な知識や情報	17		
その他			
④現状に対する不安や葛藤	9	⑧プログラムに対する感想や所感	33

表 8 実践事例③における学びの内容（筆者作成）

(1)将来展望に関する学びは、アンケート結果ではあまり数も多くなく、明確な職業や進路に対する目標を設定するにはいたっていないようにも感じられた。しかし、ヒアリング調査の中では、やりたい、なりたいと考えている職業や進路先がある参加者にとっては、実際の当事者の話が聞けることが大きな収穫となっていることがうかがえた(事例2・3)。

(2)意欲に関する学びは、特に日本語や勉強に関する意欲が表出していることが確認できる。実際には本国に戻ることをイメージしている参加者もいる中で、日本語の重要性を語るのは、日本で生活することを想定していることがわかる。また、ヒアリング調査の中では、具体的な目標や進路先が設定されているほど、学習意欲が高まっていると考えられ、目標が見つかることが次の意欲にもつながるといえる。

(3)社会理解に関する学びは、アンケート調査の記述データではもっとも多く抽出された。ヒアリング調査からも分かるとおり、本プログラムにおいてもっとも高い効果を示す指標となると同時に、参加者自身が持っている社会や職業に関する知識や情報が少ないということを示していると考えられる。(4)共感性に関する学びは、主に職業人に対する肯定的な評価が見られた。それは職業人を単なる職業モデルとしてだけでなく、一社会人、一人間としての共感や憧れの眼差しで捉えているといえる。最後に、その他として「現状に対する不安や葛藤」が抽出された。なかには、将来展望に対してややネガティブな記述も見られたが、現在の自分自身の境遇や立場を振り返る機会として、これらは自己理解的な学びとして捉えることもできる。ヒアリング調査のなかでも、現実的な課題に直面しながらも、なんとかそれを克服しようとする意識を持つ参加者(事例4)もいた。

2016年度のプログラム実施の1ヵ月後に行った参加者が在籍する高校教員を対象とした事後アンケート調査の中では、「研修を受けた後の学校の様子で何か変化はありましたか」との質問の回答からは「普段はマイノリティという意識が高く、控えめな生徒が仲間を多

く得て、生き生きした表情をしていると思います。」「進学、就労に対する意識が高まっています。」「進学志望する生徒たちが、研修で大学生の話聞いて、早速オープンキャンパスに行くなど積極的に行動に移している。」という進路に向けた意欲だけでなく、具体的な行動があったとの報告もあった。

7.5. 実践事例④：ブラジル人学校におけるキャリアデザイン研修（2014～2017）

7.5.1. 実施にいたる経緯

本研修は2014年度の第2回運営会議（2014.5.22）において、「どうしても一過性のイベントとしてだけでは効果に限界がある。特にR学院（ブラジル人学校）に通う生徒たちは日頃から日本社会との接点がなく、情報も行き届いていないように感じられる。何とか別の手立ては考えられないか。」といった意見があったこともあり、2014年度の途中に企画することになった研修である。そこで、キャリア教育の専門資格を有した運営委員（筆者）を中心にして、当該ブラジル人学校と連携を取りつつ出前講座を企画することとなった。発案した2014年度はプログラム内容を吟味する時間的余裕もなかったため、「職業人と語る会」にも協力してもらったブラジル人女性に学校を訪問してもらい講演会形式の研修を実施した。2015年度からは高校1年生と高校3年生を対象としたプログラムをそれぞれの学年に実施することになった。

7.5.2. プログラムの構成

高校1年生に対しては、将来の展望を描くための職業理解として「10年後の自分を想像する」「自らの興味関心と適性に応じた職業を知る」という2つのアクティビティを用いた授業内容を考案した。まずは、10年後にどこで、何をしているのか、誰と一緒にいるかなどを想像してもらい、その未来に向けて、今できること、高校時代にできること、それまでにしておきたいことなどを具体的に書き上げてもらう。次に、自らの性格や職業適性に関する簡単な検査を実施して、その結果に即した職業を探すというアクティビティを用意した。まだ1年生と言うことで、あまり具体的な進路に関する情報と言うよりは高校時代に何を頑張ればよいのか、どういう道に進みたいのかを考えてもらうことを意図した。

次に、高校3年生に対しては、就職あるいは就職活動の際に必要な様々な用語（たとえば求人票や有給休暇、国民年金など）の意味について、グループで話し合いながら回

答するアクティビティを使用した。日本語（ひらがな）、日本語（漢字）、ポルトガル語で書かれた情報カードを用意して、それぞれの情報が何の言葉の意味を指しているのかをグループで回答させ、最後に答え合わせをする内容である。高校3年生の場合、卒業後に大学や専門学校に進学する生徒よりも就職する生徒が多いこともあり、あまり将来展望を描くと言うよりも、実際に社会に出たときにすぐに役立つ情報として、労働法規や社会保障制度などの情報を提供することを心がけた。

7.5.3. 学びの分析

【観察記録から】

当日のプログラム進行中に書き留めた筆者のフィールドノートの記述から、参加者の様子や学びが深まっていると思われる記述部分を抽出した。特に、参加者が主体的に学んでいる姿、あるいは周囲との関わりをもって学んでいることがうかがえる記述部分に傍線を付した。

（高校1年生）

・はじめに「10年後の自分を想像してみよう」という問いかけをして、各自で考えた後にグループで話し合いをするように指示した。すぐに具体的な計画を話し始める生徒もいたが、なかなか具体的なイメージができない生徒もいた。そこで、「夢」や「希望」でも構わないので、なりたい自分やありたい自分を素直に想像してみるように促したところ、「宇宙飛行士」や「お金持ち」と言った回答も出てきたが、徐々に自分たちの将来を思い描くようになっていった（写真15）。

・次に、実際にそうなるためには「何が必要か（今や高校時代において）」を考えて、ワークシートに記入するように指示した。日本での生活をイメージしている生徒は、日本語を勉強する必要があるといった回答をしていたが、中には高校卒業後に本国（ブラジル）に戻るとして、ブラジルの大学に進学するためのお金をためる、そのために今はアルバイトを頑張るといった、具体的な展望を持つ意識も見られた。しかし、全体としては日本に在留するか、あるいは本国に帰国するといったことを明確に決められていない生徒もいて、まだまだ何となくイメージする程度にとどまっているようであった。次に、職業の適性検査では、自らの興味関心や職業適性から具体的な職業の名前が示されている資料を配布したところ、とても熱心に職業や業務内容を確認していた。また、検査結果を生徒同士で見

せ合ったり、担任の先生にも自分の検査結果を嬉しそうに見せている姿もあった(写真 16)。

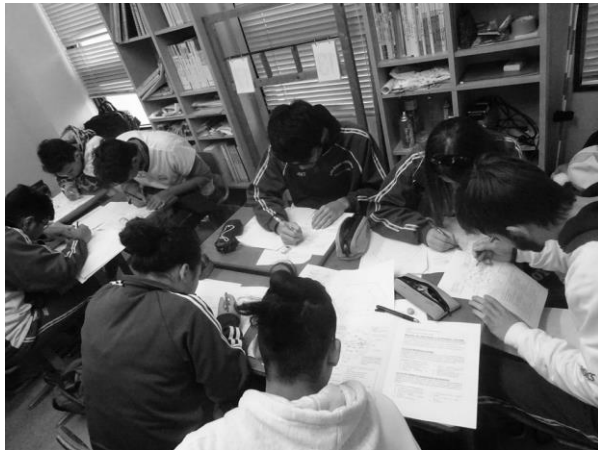


写真 15 (提供：滋賀県国際協会)



写真 16 (提供：滋賀県国際協会)

(高校 3 年生)

・グループワークなどを活用して、雇用制度や社会保障制度、求人票の見方などについての解説を行った。まず、様々なキーワードごとに日本語とポルトガル語のカードを配布して、それぞれの言葉の意味や内容をグループごとに話し合っていた(写真)。「国民年金」と「厚生年金」、「正社員」と「派遣社員」の違い、「法定労働時間」や「有給休暇」など、雇用・労働に関する知識や情報を得てもらうことを意図した。生徒たちの大半は日常会話として日本語を理解することはでき、コミュニケーションを取ることに不自由しないが、雇用制度や年金などの労務に関する知識がほとんどない状態であった。しかし、参加者の半数以上がブラジル人学校を卒業したのちに就職することが決まっていることもあって、自らの権利であることを伝えると熱心にメモを取る姿があった(写真 17)。

・「国民年金の仕組みはどうなっているのか」や「派遣会社に就職しても大丈夫か」といったことを質問してくる生徒もいた。最後に、実際の求人票を配布し、どのような情報がどのように記載されているのかを見てもらい、給料以外にも重要な情報が載っていることを伝えた。中には、求人票の内容をすべて日本語では把握できない生徒もいて、すべてを理解するハードルは高そうであったが、まずはそうした資料があることを知ってもらうことにも意義があると考えた。求人票を見て、何が書いてあるのか、どのような情報が掲載されているのかについて、生徒同士で確認し合っていた(写真 18)。

・担任の先生(ブラジル籍)もメモを取りながら、時折質問が飛び出すなど、教員にとっても関心の高い話題であり、ある意味で教員にも情報が足りていないということがうかが

えた。



写真 17 (提供：滋賀県国際協会)



写真 18 (提供：滋賀県国際協会)

【アンケート調査から】

参加者の学びや気づきについて、2017年度のアナケート調査で得た記述データをもとにして、高校1年生で6つ、高校3年生で4つの学びの内容を抽出した。以下に、参加者数、記述データ数、学びの詳細（具体的な記述データの一部）を示す。

（高校1年生） 対象者：22名 記述データ数：30

①具体的な夢や目標の表出（4）

「私はプロサッカー選手になりたい」「保育士を目指そうと思いました」「システムエンジニアになりたいと思った」「工場で働く以外の仕事がしたい」

②将来に向けた準備や学習に対する意欲（5）

「大学に行くための勉強をする」「高校生の間に日本語をしっかりと覚ようと思った」「今は頑張っ勉強しようと思います」「日本語が大事だ」「もっと自分のやりたいことを考えなくてはいけない」

③職業や進路先に対する興味関心（5）

「声優がおもしろそう」「専門学校に行くこともありだと思ふ」「心理学者に興味をもちました」「消防士にはなれますか」「職業のこともっとくわしく知りたい」

④職業や仕事に関する知識や情報（7）

「エステシャンという仕事があることがわかりました」「大学にもいろいろあることを教えてもらった」「美容師は資格を取らなければいけない」「外国人になれない仕事もあるこ

とを知った」「新しい面白そうな仕事を知りました」など

⑤現状に対する不安や葛藤（3）

「日本語ができないことで不利益がないか心配である」「自分に合う仕事が見つからない」「勉強が嫌いです」

⑥プログラムに対する感想や所感（5）

「とても勉強になった」「また受けてみたいです」「面白かった」「いつもと違う感じでした」「また来てください」

（高校3年生）対象者：18人 記述データ数：26

①雇用や社会保障制度に関する知識や情報（9）

「仕事をする上で大切な知識でした」「こようほけん、とても大切な制度だと思います」「ほけん、ちゃんと覚えまして」「最低賃金を初めて知った」「保険は大事だと思いました」「ほけん社員とせい社員の違いを知った」など

②将来や仕事に対する不安（4）

「どんな仕事をするのかわからないけど、ずっと工場で働きたくない」「やりたいことはまだよくわからない」「大学に行くにはお金が必要」「卒業してから大丈夫か心配です」「工場でしか働けないのではないかと考えています」

③将来に向けた準備や学習の必要性（4）

「将来、安心した生活ができるようによく頑張らなければならないということが分かってきました」「しっかり働こうと思います」「専門学校で日本語をちゃんと覚えたい」「保険のことを知っておかなければいけないと思った」

④プログラムに対する感想や所感（3）

「とてもためになった」「わかりやすかったです」「勉強になった」

7.5.4. 学びの考察

アンケート調査で抽出された学びの内容（コード名）を、指標とした学びの内容（(1)～(4)）に当てはめたのが表9、表10である。

(1)将来展望		(2)意欲	
①具体的な夢や目標の表出	4	②将来に向けた準備や学習に対する意欲	5
(3)社会理解		(4)共感性	
③職業や進路先に対する興味関心	5		
④職業や仕事に関する知識や情報	7		
その他			
⑤現状に対する不安や葛藤	3	プログラムに対する感想や所感	6

表9 実践事例④における学びの内容（1年生）（筆者作成）

まず1年生であるが、もともと職業理解を意図したプログラム内容であり、(3)社会理解に関する学びが多くなっていることは一定想定通りの結果と言える。その意味ではプログラムの妥当性が示されている。また、(1)将来展望や(2)意欲に関する学びも一定抽出されているが、観察記録でも示されるように、単に多様な職業分類を提供するだけでなく、自らの興味関心による適性テストを実施したことによる効果が高かったと思われる。自らの興味関心とそれに結びついた職業が可視化され、具体的なイメージを持ちやすく、将来の夢や目標といった将来展望に結びついたのではないかと考えられる。(4)共感性に関する学びは、本事例ではロールモデルとなる外部リソースを招聘しておらず、評価対象からは除外する。

(1)将来展望		(2)意欲	
		②将来に向けた準備や学習の必要性	4
(3)社会理解		(4)共感性	
①雇用や社会保障制度に関する知識や情報	9		
③職業や仕事に関する知識や情報	6		
その他			
④将来や仕事に対する不安	4	⑤プログラムに対する感想や所感	3

表10 実践事例④における学びの内容（3年生）（筆者作成）

一方、3年生についても同様に、社会理解を意図したプログラム内容であったため、かなり現実的な理解に関する学びであったことがうかがえる（①雇用や社会保障制度に関する知識や情報、③職業や仕事に関する知識や情報）。これも教材そのものが社会に出てから役立つ知識や情報の提供であったため、ある程度想定できる内容ではあるが、(1)将来展望に関する学びが表出しなかった理由として、間近に卒業を控えているタイミングで、あまり夢や目標といった将来展望に引きつける場面は少なかったのかもしれない。しかし、観

察記録が示すように、研修の取り組み姿勢を見るかぎり、自らの進路を見据えながら必要な知識や情報を獲得しようとする意識の高さも確認できた。また、現実的な課題に直面して、これからの進路や生活に対する不安を感じていることも抽出されている（②将来に対する不安や葛藤）。そうした卒業を前にしても、まだかなりの不安を抱えていることについて、一定気がかりな部分もあるが、それでも現状の認識や将来への不安をどう克服していくのか、今後の意識や行動の変容を期待したいところでもある。

7.6. 実践事例⑤：多文化共生を考えるキャリアデザイン講座（2016～2018）

7.6.1. 実施にいたる経緯

本事例は、2015年度「職業人と語る会」を視察した東海地方にあるA市の職員から依頼を受けて、筆者がコーディネーターとして参画している事業である。ここで、簡単にA市の概況を見ておきたい。2017年末現在、外国人住民は8893人（人口構成比2.85%）であり、国籍別の内訳をみると、最も多い順にブラジル人：2199人（24.7%）、中国：1511人（17.0%）、韓国：1502人（16.9%）と続いている。市内西部には有数のブラジル人集住地域があり、多文化共生推進モデル地区となっている。そこには担当コーディネーターが配置され、外国人の社会参加を促進するための講座や日本語教室を運営するなど、多文化共生に向けた取り組みが積極的に行われている地域である。しかしながら、集住地域特有の閉じられた環境の中で子どもたちの教育達成が十分に果たされていないという課題も残されている（職員談）。

もともとA市は外国人集住地域を抱える自治体であるため、外国にルーツを持つ子どもの教育に関する問題意識も強く、2016年度からA市主催の新たな事業として本事業が開始された。当時の実施要領には事業の目的として以下のように述べられている。

「日本で育った外国人市民の子どもたちが、将来、日本社会において安定した就労等を得て、社会的・経済的に自立した市民として定住していくために、早い時期から目標を持って学校生活を送り、日本社会でのキャリア形成に役だてることが出来るよう、キャリアデザイン講座を実施する。」

プログラム内容（案）としては「キャリアデザイン講演会・意見交換会」と「外国人市民が活躍する職場見学会ツアー」が企画されており、筆者はその総合コーディネーターと当日のファシリテーターとして事業に関わることになった。

7.6.2. プログラムの構成

2016年4月より具体的な内容に関して意見交換を行い、プログラム内容の検討を行った。プログラム内容に関しては、当初「キャリアデザインに関する専門家の講演会」としていたところを参加者同士で学びあえるワークショップ形式に変更したり、先輩ゲストや職場見学ツアーの訪問先をどのような基準で選考するかなどの協議を重ねながら実施していくことになった。

プログラム構成は大きく分けて2部構成になっている。第1部では、導入として「キャリアデザインに関するワークショップ」を行い、その後「意見交換会（先輩ゲストとの対話）」に入っていく。導入のアクティビティでは、職業を表す絵が記されたイラストカードと職業名の書かれた文字カードを用意して、イラストと職業名をつなぎ合わせる作業をグループに分かれて行うワークを用意した。次に、「意見交換会（先輩と語ろう）」は外国籍の社会人（先輩ゲスト）を招聘して、対話を重視する交流会を企画した。先輩ゲストに関しては市内外から外国籍の社会人で様々なジャンルで活躍するゲストを毎年3名ずつ呼んでいる。2016年度は寿司職人、音楽アーティスト、保育士。2017年度は介護福祉士、障害者支援施設職員、ブラジリアン柔術道場の経営者。2018年度は医療通訳、教員、豊職人（日本人）となっている。会のレイアウトは、先輩ゲストを交えた円状のグループ（5～6人）を作り、まずは先輩ゲストから自己紹介を兼ねて自らの仕事や活動について情報提供する時間を確保し、そのあとは自由に参加者と会話するという形式をとった。各グループにはファシリテーター役としてスタッフ（A市職員や担当コーディネーター）が入り、先輩ゲストと参加者との間を取り持つ役割を担う。時に先輩ゲストにインタビュー形式で質問を投げかけたり、逆に参加者にも発言を求めたりすることでコミュニケーションが図りやすいように心がけた。

第2部では、市内の企業や事業所への見学ツアーを企画した。2016年度は市内にある自動車部品の製造工場と医療福祉法人の介護施設、2017年度は前出の介護施設と地場産業である焼き物の製造工場、2018年度は前出の介護施設と畳の製造工場を訪問した。そして、最後にプログラムの振り返りとアンケート記入の時間をとることにした。

7.6.3. 学びの分析

【観察記録から】

当日のプログラム進行中に書き留めた筆者のフィールドノートの記述から、参加者の様子や学びが深まっていると思われる記述部分を抽出した。特に、参加者が主体的に学んでいる姿、あるいは周囲との関わりをもって学んでいることがうかがえる記述部分に傍線を付した。

・第1部では、まず職業理解やそれぞれの興味関心について話し合うアクティビティを行った。イラストカードと職業名（名前）カードと職業（内容）カードをグループに配布して、関連するカードを選ぶように指示した。イラストを見ただけで職業名を当てる生徒がいたり、全く聞いたことのない職業名に戸惑う生徒などもいたが、グループワークを通じて交流していた（写真 19）。ある程度カード同士を関連づけることができたところで、次はそれぞれの職業に対する興味関心についてグループで話し合うように指示した。すでに特定の職業になりたいという希望を述べる生徒、内容がわからない職業に関して支援員やファシリテーターに質問する生徒など反応は様々であったが、積極的に発言している姿が見られた。

・次に先輩ゲストに登場してもらった。まずは簡単な自己紹介をしてもらい、ファシリテーター役のスタッフとともに参加者の待つグループの中に入れてもらい、意見交換会を開始した。それぞれの先輩ゲストは自分の職業のこと、なぜその職業を目指したのか、どんなやりがいがあるのか、どんな苦労があるのかなどを語ってもらって、それをもとに参加者からの質問にも答えてもらった。参加者からは「仕事の中で一番楽しいときってどんなときですか?」「日本語はどうやって覚えましたか?」といった様々な質問が出ていた。（写真 20）



写真 19



写真 20

・交流会の最後には先輩ゲストの畳職人が「豆たたみ」と呼ばれる小さな畳の「畳縁」を貼り付ける体験会を実施してくれた。自分たちで好きな柄を選び、畳のへりに布を当てる作業を職人自らレクチャーしてくれて、一生懸命に作業を行っていた。ゲストの畳職人は「あまり難しい話しているより、こうして手を動かしていた方が楽しいし、畳にも興味持ってもらえるでしょう」と語ってくれた。

・昼食をはさんで、第2部の職場見学ツアーを開始した。まずは先輩ゲストの畳職人の作業場を訪れた。それほど大きくない建物の中にたくさんの畳が並び、それを機械と手仕事を繰り返す畳表の張り替え作業を見学した。かなり室温も高く、厳しい暑さの中であったが、実際の畳を持ち上げてみたり、張り替えられた畳の匂いを嗅いでみたり、とても興奮気味な表情も見せていた（写真 21）。「畳って意外に重い」「機械の値段を聞いてびっくりした」というような声も聞かれていた。

・次に医療福祉法人の介護施設を訪問した。ここでは、介護の仕事についての説明を受け、車椅子を押す体験や実際の施設の中の見学をさせてもらった。また、研修中は施設で働く外国人スタッフが引率してくれて、自らの境遇や今の思いなどを語ったり、それぞれの参加者の夢やこれからについて聞いてくれたりした。最初、介護の説明を聞いているときはやや眠そうな顔をしている参加者もいたが、車椅子を押す体験になると、恥ずかしそうにはあるが、乗ってみると歓声上がる場面もあった（写真 22）。施設内の見学では、入居する利用者がある中を実際に歩いて回った。広々とした浴槽や個人個人の入居スペースを見学すると同時に、利用者と介護者との会話ややり取りをじかに見ることができた。施設内では、やや緊張感もあつてか、あまり発言する参加者はいなかったが、担当するスタ

ップに耳打ちして、何か質問している参加者もいた。



写真 21



写真 22

・約 30 分の見学を終え、最後の振り返りとアンケート記入の時間とした。これまでの研修の内容を振り返りながら、それぞれに思ったことや感じたことを近くにいる参加者同士で話し合い、その内容を含めてアンケートを書くように指示した。それぞれに印象に残っていることや人について、お互いに意見を出し合いながら、アンケートを書いていた。

【アンケート調査から】

参加者に対するアンケート調査で得られた記述データから、7つの学びや気づきの内容が抽出された（表）。以下に、参加者、記述データ数、学びの内容（コード名と具体的な記述データの一部）を示す。

参加者：20名 記述データ数：25

①見学先に対する印象や評価（5）

「みんなすごくいそがしそうにしていた」「たくさんの方がはたらいているのをみてすごいと思いました」「〇〇（訪問先）にはブラジル人が47人もいてびっくりしました」「みんなはえがおでいて、いい仕事だと思いました」「おばあちゃんがかわいかった」

②職業や仕事に対する興味関心（2）

「（福祉について）たのしそうな仕事だとわかった」「かいごの仕事にきょうみをもった」

③夢や目標を持つことに対する意欲（4）

「私も夢をかなえたい！」「講師の方の話の共通点は夢だということが分かりました」「ぼくは夢がまだ完全に決まっていませんけど、今日の講座で少しだけ出てきました」「ちゃん

と目標をもとうと思います」

④将来に向けた学習に対する意欲（4）

「がんばって勉強して自分の好きな仕事を選べるようになりたい」「日本語をもっと勉強したい」「しょうらいのためにもっとがんばりたいです」「もっとべんきょうしないといけないことと日本語をがんばりたいです」

⑤先輩ゲストに対する認識や評価（4）

「(先輩ゲストの言葉)「夢は最後まであきらめないで」の言葉がよかったです」「〇〇さん(先輩ゲスト)がおもしろかった」「□□□□(先輩ゲスト)さんの話がよかった」

⑥職業や仕事に対する理解（3）

「仕事の大切さを知りました」「社会で働くというのはこういうことなんだとあらためて学ぶことができました」「介護福祉士はあまり知らなかったです」

⑦プログラムに対する感想や所感（3）

「またイベントさんかしたいです」「車いす体験がたのしかったです、ちょっとむずかしかったです」「普段行かないようなところへ行っていい経験になりました」

【ヒアリング調査から】

プログラム終了後、任意で選んだ参加者に対して、「プログラムを通して学んだこと」「プログラムを受けてみての感想」の2つの設問に答えてもらい、その発言内容から「学びの内容」に関する記述部分を抽出した。分析の指標とした学びの内容(1)～(4)に該当すると筆者が判断した記述部分には傍線を記した。

(事例 1)

「いろいろな職業があることを知ることができました(3)。先輩ゲストはとてもエネルギーがあって元気がもらえた。豊職人の人には、職人としてのやりがいや楽しさを話してもらって、少し興味をもちました(3)。病院(介護福祉施設)では、同じ国の人が働いていたので、こういう場所で働くってことのイメージも湧きました(2)。色々と考えて高校を選ぼうと思います(2)。」

(事例 2)

「私は通訳になりたい(1)と思っています。なので、〇〇さん(医療通訳の先輩ゲスト)の話がとても参考になりました。ただ、通訳になるためには専門的な知識も必要だと話して

いましたので、日本語だけでなく、勉強も頑張らないといけませんが、やる気ができました(2)。他の学校の人もいて、今日参加してよかったと思います。」

(事例 3)

「最初にやった職業の名前を考えるのが、とても良かったです。自分の知らない職業がいっぱいありましたが、面白そうな職業もありました(3)。まだ、よくわかりませんが、ちゃんと夢や目標を持った方がいいと思いました。ゲストの人はみんな素敵に見えました。あんな風になりたい(4)と思います。でも、そのためには日本語をちゃんと話せないといけませんから頑張りたい(3)です。」

7.6.4. 学びの考察

アンケート調査で抽出された学びの内容(コード名)を指標とした学びの内容((1)~(4))に当てはめたのが表 11 である。

(1)将来展望		(2)意欲	
		③夢や目標を持つことに対する意欲	4
		④将来に向けた学習に対する意欲	4
(3)社会理解		(4)共感性	
(2)職業や仕事に対する興味関心	2	⑤先輩ゲストに対する印象や評価	4
⑥職業や仕事に対する理解	3		
その他			
①見学先に対する印象や評価	5	⑦プログラムに対する感想や所感	3

表 11 事例⑤における学びの内容(筆者作成)

アンケート結果からは、(2)意欲に関する学びと(3)社会理解に関する学びが多く見られた。記述データ数には大きな差は出ていないが、(3)社会理解に関する学びを通じて、将来に向けた準備や学習に対する意欲が表出していることがうかがえる。一方、(1)将来展望に関する学びは抽出されなかった。ヒアリング調査の中でも、あまり具体的な職業名や目標は表出していない。これについては、対象者が中学生であったこと、先輩ゲスト3名の職業が専門職(教員、医療通訳、昼職人)であったため、あまり具体的な職業モデルとして認識されていなかったことなどの要因が考えられる。その意味では、外国人の職員が働いていた福祉施設の職員(介護福祉士)や仕事に関する興味を持ったとする記述があったことは、必ずしも無関係とは言えない。具体的な職業モデルとなりうる先輩ゲストの選考も、本プログラムの効果に強く結びつくことを考慮しなければならないことを示唆している。

そうした中で、2016年度から3年連続で参加してくれている参加者がいた。彼女は2016年に来日し、初めての研修の際は日本語でのやり取りが難しい状況であったが、2年目に会ったときはすでに日本語がかなり上達していて、研修の中でもリーダー的な存在となっていた。そして3年目の2018年度の研修では、明確な将来展望を持ち、高校進学に向けて勉強中であるということであった。彼女は本事業について「1年目に会ったときのことをよく覚えています。まだ全然日本語も分からず困った記憶しかありませんが。今思うとこういう研修はすごく大切だと感じます。みんな大変だけど、やっぱり夢があった方がいいから。私も頑張ります。」(2018.7.30)と語ってくれた。今後は、彼女のような存在が先輩ゲストとして参画してくれることを期待したい。

7.7. 検証結果の総括

本章では、「つながり支援の教育効果」について、各事例において参加者が「どのような学びや気づきを得ていたか」に焦点を当てて検証してきた。特に、社会参加を動機づける「能動的な市民性」として(1)将来展望、(2)意欲、(3)社会理解、(4)共感に関する学びを得ていたかを分析の指標として設定し、参加者を対象とするアンケート調査やヒアリング調査、観察記録の記述データをもとに分析を行った。

それぞれの事例によって、趣意やプログラム構成にも違いがあり、一括りに評価することは困難であるが、各事例において分析の指標とする学びの内容を確認することができた。特に、(3)社会理解に関する学びは各事例に共通して表出していることが明らかとなった。そもそも社会に対する知識や情報が不足しているという問題意識から事業が始まっていることからすれば、まずは社会に対する興味関心や知識、情報を得るための学びの場となっていたことが確認できたことは大きな成果といえることができるであろう。また、本来の事業の趣旨からすれば、ロールモデルとの出会いを通じて、新しい夢や目標（(1)将来展望）を見出し、それに向けた学習意欲（(2)意欲）を引き出すことが大きな狙いでもあった。その後の参加者の動向に関して、その場の意識の変容にとどまらず、その後の行動にも影響を及ぼしていたという事例もいくつか見られた。実践事例②においては、プログラム終了後に行われた運営会議（2013.1.15）で、以下のような参加者の前向きな動向が報告されている。

「参加してくれた高校の教員からは、その後大学や専門学校（製菓）への進学を目指す生

徒も現れているとの報告があった。」

「ある参加者が43万円を貯めないといけないとしきりに話していたが、どうやら進学するのに要する費用のことだったようで、その後アルバイトを始めたようだ。」

「今回の研修を通じて、ブラジル人学校に通っていた生徒が日本の公立の中学校に編入学することになった。本人は、パティシエとの出会いによって、農業高校（県立）の食物流通科への進学を目指すとのことだった。」

さらに、実践事例③においては、2015年度のプログラム終了後にパティシエの仕事に興味を持ち、実際に職業人が働く製菓の現場を体験させてもらう機会を得る参加者がいた。彼は、その後「食」への関心をもとに県内の農業高校への進学を果たしている。そのほかにも、2016年度には職業人（美容師）が講師を務める美容学校への進学を果たす等、研修での出会いをきっかけにして、実際の進路選択やその後の進路に結びついた事例も見られた。

このように、つながり支援の教育効果として、各事例の中で参加者（外国にルーツを持つ子ども）が社会参加を動機づける市民性としての「意欲」や「興味関心」を獲得し、自らの将来に向けた前向きな意識や行動を起こすきっかけとする場となっていたことを一定程度確認することができた。

8. 社会実験の検証 2：つながり支援の波及効果

前章において、参加者（外国にルーツを持つ子ども）が、つながり（多様なロールモデルや社会的リソースとの出会い）を通じて、社会参加を動機づける将来展望や意欲、社会理解、共感といった能動的な市民性を獲得する場となっていることを確認した。本稿のもう1つの検討課題は、こうしたつながりが「社会の側にどのような影響をもたらすのか（つながりの波及効果）」を検証することにある。つながり支援が相互作用によるお互いの変容を含意するものであるとするならば、彼らの社会参加を促すためには、それを受け入れる側（周囲の人びとの意識や社会規範）のあり方も変容しなければならないことを意味しており、それ自体がつながり支援の大きな狙いの1つでもあるからである。

そこで、本章では事業に参画する中で、特に参加者との対話や交流を通じて関係者にどのような学びや気づきがあったのか、また事業を通して様々な人や団体がつながり合うネットワークや連携がどのように形成されてきたのか、そうした外国にルーツを持つ子どもを取り巻く社会環境あるいはそれを構成する人びとの意識やネットワークの動態を分析することを試みる。

8.1. 関係者の学びの分析

多様な文化背景や違いを持つ人（外国にルーツを持つ子ども）の社会参加を促進するためには、それらを受け入れる社会の成員（市民）にはどのような資質・能力が求められているのであろうか。佐藤（1999）は多文化共生社会において必要とされる資質・能力について「異文化間リテラシー」を挙げ、具体的には以下のような能力があるとしている。

- (1)地球社会・多文化社会と呼ばれる複雑な社会のあり方を理解する力
- (2)自らの知識を異なる視点から捉え直し、再構築する力
- (3)自文化への囚われに気づき、他者との共感性を獲得する力
- (4)他者との関係を通して人間関係を形成したり、課題を解決する力

また、佐藤の論考を参考にして、落合（2013）は「異文化間リテラシー」とは、「他者との対話を通じて、相手を知り、それによって変化していく自分を知り、自分と相手を取り巻く世界のありように関する自分なりの視点を構成していくプロセスで獲得される」（落合2013：18）としている。つまり、多様な文化背景を持つ人びとが生きる多文化共生社会においては、そうした違いを共感的に受け止め、自らの価値観や考え方を常に更新していく力が求められているということである。そこで、本稿では佐藤（1999）や落合（2013）の

論考を参考にして、多文化共生社会を構成する市民として求められる資質・能力（市民性）として、「共感性」と「当事者性」を分析の視点と位置づけることにした。ここで言う「共感性」とは外国にルーツを持つ子どもの存在や課題に気づき、同じ社会の一員として承認しようとする意識や行動のことを指す。また、「当事者性」とはそれらの課題を社会あるいは自らの課題と認識し、その解決に向けてこれまでの自らの考えや行動を変化させようとする意識や行動のことを指している。事業に関わる関係者が外国にルーツを持つ子どもとのつながり（対話や交流）を通じて、彼らの存在や課題を共感的に理解し、それを自らの社会の課題として認識することが、多文化共生社会に向けて必要とされる市民性と捉えることにする。

以上の議論を参考にして、本節ではつながり支援の波及効果として、関係者の学びや気づきの内容を整理した上で、前述のような市民性を獲得するための学びを得ていたのかに焦点を当て、外国にルーツを持つ子どもとの出会いを通じて、「外国にルーツを持つ子どもや彼らの課題に対する共感的な理解や認識が得られていたか（共感性）」「社会あるいは自らの課題としての認識が芽生える中で、それらに対処しようとする自己変容的な意欲や関心が表出していたか（当事者性）」の2つの視点から関係者の学びの内容について分析を試みる。

8.1.1. 分析の方法

関係者への波及効果（意識や行動の変容）については、2016年度と2017年度の職業人と語る会に参画した関係者（運営委員、通訳、ボランティアスタッフ、職業人など）を対象としたアンケート調査、ヒアリング調査、観察記録で得たデータを採用し、質的に分析する。アンケート調査（自由記述）で得た記述データは、第6章で参加者の学びの分析に使用した「質的内容分析法（コーディング）」によって関係者の学びの内容をいくつかのカテゴリーに統合して、そこから「共感性」や「当事者性」といった学びの内容が表出しているかを確認した。また、ヒアリング調査や観察記録で得た記述データの中から、関係者の発言内容や行動の中から「共感性」や「当事者性」といった学びの内容が表出しているかを確認した。

8.1.2. 学びの分析

関係者の学びや気づきについて、2016年度と2017年度「職業人と語る会」終了後のアンケートで得た記述データをもとにして、7つの学びの内容を抽出した。以下に、関係者数と属性、記述データ数、学びの内容（コード名と具体的な記述データの一部）を示す。

【アンケート調査から】

（2016年度）対象者：32名（運営委員5名、職業人16名、通訳7名、ボランティアスタッフ2名、その他2名） 記述データ数：45

①参加者に対する印象や評価（10）

「素直な人が多い」「外国人だからといって特別なことはなく、日本人と何も変わらない」「意欲のある学生さんばかりだった」「集中して話を聞いてくれました」「バイタリティのある人が多い」など

②参加者の境遇や課題に対する理解や憂慮（5）

「日本でちゃんと仕事は見つかるでしょうか」「高校生の就労の壁を少し感じた」「日本語が分からないと実際に就職は大変だと感じる」「まだまだ彼らが活躍できる場が少ないと思う」「日本語が分からないとやはり難しい」

③自らの仕事に対する思いの再認識（7）

「介護の仕事に関心を持ってもらってうれしかった」「再度自分の職業を見直すことができた」「自分の仕事の価値を見直す機会をもらった」「大学に入る前のパワーを取り戻した」「通訳という仕事が大変な仕事だと再認識しました」

④新たな活動や取り組みに対する意欲（7）

「自分に何ができるのか改めて考えてみたい」「逆に自分も言葉の勉強をしたいと思いました」「これからも自分でできることはサポートしていきたい」「こうした事業に積極的に参加したいと思う」「他の職業人の方とも交流ができて、また参加したい」など

⑤今後の効果への期待（4）

「役に立つ話のできたのであればよいです」「これで意識が高まってくれたうれしい」「自分のやりたい仕事に就けるように頑張ってもらいたい」

⑥社会課題としての認識（5）

「もっと社会の問題として認識すべき」「彼らが生活しやすい社会を作っていくべきだ」「日本が抱えている課題、社会の縮図と言えるでしょう」「もっとこうした支援の輪を広げなく

てはいけない」「まだまだ支援が足りていないことも多い」

⑦プログラムに対する感想や所感（7）

「とても楽しく過ごさせてもらいました、ありがとうございます」「大学進学関連の情報をさらに充実させてほしい」「とても大事な取り組みだと思います」「楽しかったです」「もう少しゆっくり話したかった」など

（2017年度）対象者：33名（運営委員6名・職業人15名（先輩学生含む）・通訳7名・ボランティアスタッフ4名） 記述データ数：47

①参加者に対する印象や評価（14）

「ほとんどの人が2か国語を話せて素晴らしい人財だと思います」「日本での将来を積極的に考えていることに頼もしさも感じた」「好奇心旺盛でキラキラしている！」「2年前にも参加させていただきましたが、その時よりも質問が具体的であり、より強く就業への関心が感じられました。」「以前に比べて進学したいというニーズが高くなっているのではないか」「なんとなく通じる場所があった」など

②参加者の境遇と課題への理解や憂慮（3）

「思っていた以上に仕事を選択するのが難しい状況にある」「自分のしたい仕事が制限されているのは大変だと思った」「日本語が話せない方は、就職にコンプレックスや不安を感じているということが分かりました。」

③自らの仕事に対する思いの再認識（6）

「自分自身の仕事に改めて誇りを持たせてもらった」「人に話すことで自分の仕事を改めて考えさせてもらった」「自分のやっていることに共感してもらってうれしかったです」など

④新たな活動や取り組みに対する意欲（7）

「これからも彼らをサポートしていきたい」「また参加したいと思います」「自分の現場に戻って頑張ろうと思いました」「これを次に活かしたい」「今度はもっと道具を持ってこようと思います」

⑤今後への効果の期待（4）

「これから頑張ってもらいたい」「何か感じてくれたらうれしいです」「一緒に働くことができたらすばらしい」「大変だと思いますが、頑張ってください」

⑥ 社会課題としての認識 (4)

「日本人側の意識改革につながる取り組みが必要」「もっと支援する場を作る必要がある」
「彼らから私たちが学ぶべきところがある」「こうしたイベントをもっと増やすべき」

⑦ プログラムに対する感想や所感 (9)

「重要な取り組みだと思います」「とても参考になりました」「参加させてもらえて光栄でした」「良い時間を過ごさせてもらいました」「このイベントを通して、子どもたちの疑問を取り除いたり、知識を増やしたりするだけでなく、将来の仕事に直結するようなものになってほしいです。」など

【ヒアリング調査から】

プログラム終了後、任意で選んだ関係者に対して、「参加者との交流を通じて感じたこと」「プログラムに参加してみたの感想」の2つの設問に答えてもらい、その発言内容から「学びの内容」に関する記述部分を抽出し、分析の指標とした学びに該当すると筆者が判断した記述部分には傍線を記した。

(事例1)

「まずは、2か国語が話せると言うことはすごく強み(1)だと思います。とても真面目で落ち着いている反面、自信がなさそうな風でもあります。大学進学はあまり志向されていないようですし、やりたいことや仕事も明確でない学生さんが多いように見えました(1)。もっと多くの情報や関わる機会が増えることが大切なのではないでしょうか。そのためには私たちがそうした役割を果たす必要がある(2)のかもしれませんが。」(職業人：2016)

(事例2)

「ブラジル人と聞いて、もっと陽気な感じだと思っていたけど、思ったたよりシャイな感じも受けた(1)。言葉の壁があって苦労するところはありませんでしたが、一生懸命聞いてくれていたと思います。(中略)改めて自分自身の仕事に必要なこと、やりがいなどを考えさせられました(2)。彼らに質問されて、ああ自分はこういう理由で今の仕事をしているんだと再認識させられました(1)。また、外国にルーツのある子ども達がちゃんと働ける環境を整えるのは社会の責任だと感じます(2)。これだけの生徒さんがいて、一緒の社会に生きているんだから。」(職業人：2017)

(事例3)

「ちゃんと進路について考えていることには感心しました(1)。質問もしてくれて、自分の仕事に関心を持ってくれることが素直に嬉しかったです。ただ日本語に苦勞する生徒さんもいて心配です(1)ね。(中略)私自身はまた参加したい(2)と思いました。」(2017: 職業人)

(事例4)

「年々、熱心に話を聞いている生徒が増えているように思います。また、日本語能力も上がっているのではないのでしょうか。ただし、実際に進路を自由に選択するところまでは行き着かない生徒も多い(1)。それをどう引き上げるのか、私自身ももっと何ができるのかを考えなくてははいけません(2)が、社会全体が考えてほしいと思います。まずはそうした動きがたくさん起きるように私たちが頑張らないといけません(2)ね。」(2017: 通訳スタッフ)

(事例5)

「滋賀県にこんなたくさんの外国人の生徒がいることに驚きました(1)。普段の生活ではなかなか出会う機会がありませんでしたので、特にブラジル人が多いんですね。ただ、日本語が十分でない生徒も多くいることも知りましたし、同じ外国人としてお手伝いができることは今後も続けていきたい(2)と思います。それにしても、こうした事業があることはとても素晴らしいことですから、ぜひ続けてください。」(2017: ボランティアスタッフ)

【観察記録から】

当日のプログラム進行中に書き留めた筆者のフィールドノートの記述から、参加者と関係者の間で学びあっていると判断できる具体的な会話に関する記述部分を抽出した。

(会話事例1)

参加者：ブラジルでは赤ちゃんでもピアスするんです。

職業人：えっ、それはどうして？

参加者：ブラジルではお父さんお母さんが子どもの成長を願って、お守りとしてピアスをあけるんです。

職業人：へえ。そんな意味が込められているんだ。

(会話事例2)

参加者：日本人はどうして家族より仕事の方が大事って言うんですか？

職業人：うん…。どうしてだろう。それが当たり前だから

参加者：フィリピンでは家族が一番ですから

職業人：ん、あまり深く考えてこなかったけど、確かに。

8.1.3. 学びの考察

アンケート調査で抽出された関係者の学びの内容（コード名）を指標とした学びの内容（(1)～(2)）に当てはめたのが表 12 である。

(1)共感性		(2)当事者性	
①参加者に対する印象や評価	24	④新たな活動や取り組みに対する意欲	14
②参加者の境遇や課題への理解や憂慮	8	⑥社会課題としての認識	9
その他			
③自らの仕事に対する思いの再認識	13	⑤今後への効果の期待	8

表 12 関係者の学びの内容（筆者作成）

アンケート調査の記述データ数から見れば、①（参加者に対する印象や評価）が多くなった。特に職業人のなかには普段の生活ではなかなか外国籍生徒に出会う機会もなく、新鮮な印象や驚きをもって対面していたことが確認できる。また、その印象は肯定的な印象や評価が多く、彼らの存在を共感的にとらえていることがうかがえた。また、彼らのおかれている境遇や日本語の問題などに対する憂慮（②参加者の境遇と課題への理解や憂慮）も見られた。こうした彼らの境遇や課題に対する気づきは、彼らに対する理解や認識が深まっていることを意味しており、「共感性」に関する学びに分類することができる。続いて記述データ数が多かったのは、③（自らの仕事に対する思いの再認識）である。こうした学びは自己理解的な学びであり、参加者との出会いを通して、自らの内面的な意識や認識に変化を及ぼしているということが示唆されている。

また、「当事者性」に関する学びの内容として、⑥（社会課題としての認識）は自らと彼ら彼女らとが同じ社会の構成員という認識にもつながっている。さらに自分にできることを考えようとする能動的な意識（④新たな活動や取り組みに対する意欲）も表出している。実際に、継続して参画してくれる職業人は参加するたびに様々な創意工夫をこらしてプレゼンテーションをしてくれている。最初は簡単な資料を持ち込んで説明してくれていたのを、実際の仕事道具を持ち込み、その場で簡単なデモンストレーションをしてくれるまでになっている。こうした参加者との関わり方自体を見直そうとする行為もまた、彼らを共

感的に理解し、自分自身のあり方を変容させようとする意識の表れであると考えられる。

さらに、観察記録の会話では参加者からの投げかけによって、関係者自身が新たな学びを得たり、自らの生活を振り返るきっかけを得ていることが確認できる。それは、「学ぶ-教える」という関係から「学びあう」関係へと変容している1つの事例と言える。

8.2. 連携やネットワークの分析

参加者と関係者との対話や交流が促進されるほか、関係者間においても様々な連携やつながりが生まれている。それは、つまり外国にルーツを持つ子どもの支援という目的を通じて、人々が集い、人々が学びあう場としての「教育コミュニティ」が形成されているということを意味している。Wenger（2002）は「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じていく学んでいく人々の集団」を実践コミュニティと名づけ、その特徴を以下のように述べている。

「彼らは必ずしも毎日一緒に仕事をしているわけではないが、相互交流に価値を認めるからこそ集まるのである。彼らは一緒に時間を過ごしながら、情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する。自分たちの状況や野心やニーズについて話し合う。共通の問題について、じっくり考えて、さまざまなアイディアの可能性を探り、おたがいのために共鳴板の役割を果たす。またツールや企画、一般設計、マニュアル、その他の文書を製作することもあれば、単に暗黙知の理解を深めるだけのこともある。彼らはどのような形で知識を蓄積するのであれ、共に学習することに価値を認めているからこそ、非公式なつながりを持つのである。彼らはやがて共通の知識や実践、アプローチを構築するだけでなく、自分たちの取り組むテーマについて独自の見解を持つに至ることすらある。このようにして実践コミュニティが出来上がるのである。」（Wenger2002=2002:）

ここでは、本事業が外国にルーツを持つ子どもに対する支援の場であると同時に、こうした実践コミュニティ（本稿では教育コミュニティと呼んでいる）が形成される場と捉え、関係者が事業に参画する中で自らの現場や職場においてどのような効果や影響を及ぼしているか、また具体的な連携やネットワークがどのように形成されているか、関係者の語りの中から確認する。

8.2.1. 関係者同士のつながり

本節では、関係者が事業に参画し、様々な関係者と結びつくことが自らの現場や職場においてどのような影響を及ぼしているのかについて確認する。ここで、関係者に対するヒアリング調査で得た記述データから、関係者同士の連携やつながりがそれぞれの現場や活動に結びついていると思われる記述部分を抽出した。なお、本データは事業に参画した関係者（運営委員、元運営委員、職業人、引率教員）に対して、「事業を通じた自らの学びや気づきについて」「事業がもたらした新たな連携やネットワークについて」の2つの設問に対する回答を整理したものである。

（事例1）

「すでに卒業生が何人か職業人としてこの事業に参画してくれていますが、彼らには学校でも先輩ゲストとして話をしにきてもらったりしますし、そうした関係が継続しているのもこの事業のおかげかもしれません。（中略）そのほかには、〇〇さん（国際協会職員）には学内の研修講師をお願いしたり、△△さん（運営委員・支援団体関係者）とも情報共有の場となっていることで、卒業生を含めて生徒たちの成長を一緒に見守ることができていると思います。」（運営委員（教員））

（事例2）

「私自身はこの事業を通して県内で支援に関わる人たちとつながっているという意識があります。なんとなく同窓会みたいな。それぞれの現場で関わっている子どもたちの動向をお互いに共有することができます。自分の活動では、支援している子どもたちに事業に参加してもらうことで、また違った学びを得てくれていると思いますし、そして、何と言っても参加者だった子どもたちが大学生になったり、就職したりして、この事業に帰ってきてくれている。そしたら、やっぱり自分のモチベーションが上がります。（支援団体関係者）

（事例3）

「その時（研修に参加したとき）には自分の学校の外国籍生徒には課題が山ほどあって。どうしても教員だけでは十分にできないという認識もありました。正直、引率するのも大変だと思うところもあったのですが、実際に参加した生徒の様子を見て参加させて良かったと思いました。それで、また国際協会や様々な支援をされている方がいることも知れて、自分にとっても良い経験させてもらったと思います。困った時に相談できますし。また、なかなかその他の学校で担当されている先生とも連絡を取るってこともなかったのですが、

そこでも情報交換ができましたし、自分にも実りある場でした。そのあと、確か同僚にも研修のことを話したと思います。」(高校教員(2014年度引率で参加))

(事例4)

「普段の職場では、どうしても自分一人で抱えてしまうことが多い。ここ来ると、同じ通訳をしている仲間にも会えるし、いろんな情報共有もできて、来るのを楽しみにしています。子どもたちの置かれている状況は必ずしも改善していない部分もあるけど、こうやってみんなで取り組むことが大事。ああ、あの地域ではこんな子がいるんだ、こっちにはこんな子どもがいるんだと確認できるのも大切なことの1つ。自分にとっては、これからどんな支援が必要か、どうやって子どもたちを支えていけばいいのか、次を考えるきっかけをもらっているので、ぜひ続けてほしいです。」(通訳2015・2017)

(事例5)

「なんとなくですが、今までよりも仕事で出会う外国人の方の様子だとか、どこから来られているのかとか気になることが増えたような気がします。そういえば、この前、たまたまブラジル人のお客さんが来たんですが、思わずこんな研修に参加したって話しちゃいましたね。」(職業人2016)

(事例6)

「研修に参加させてもらったあと、他の施設でも外国人介護士の方がたくさん働いていることを知りました。実はうちの施設の違う部署にも最近入られたって。あんまり意識してなかったんですが、介護の現場にもたくさんの方のおられるんですね。(中略)○○さん(一緒に職業人ゲストとして来ていた外国人介護士)とは連絡取っていますよ。」(職業人2016・2017)

上記の6つの事例は、関係者自身が事業に参画することで学んだこと、つながった関係性を駆使して、それぞれの本職や本業においてもそれを活用する、あるいは本職の中で学び得た知見を再び事業にも生かしている姿である。Wenger(2002)は、実践コミュニティの特徴として、「メンバーは、コミュニティの実践者であり業務チームの一員でもあるという二重の役割を果たすために、コミュニティの能力と、チームやビジネスユニットにとって必要な知識とを自ら結びつけなければならない」として、そうした二重編み構造による多重成員性の重要性を述べている。それは、つまり事業に関わる関係者やステークホルダ

一が自らの立場や現場（学校や職場）で得た知識や情報を本事業（実践コミュニティ）に導入し、また逆に事業の中で共有された知識や情報を自らの立場や現場で活かすという「学びのループ」（Wenger2002）が起きていることである。

つまり、事業に関わる関係者が外国にルーツを持つ子どもたちとの相互作用だけでなく、事業に関わる様々な関係者（ステークホルダー）とのつながりを通して、自分自身の課題や問題を認識し、また自らの現場においても何かしらの実践や取り組みを実施していく動機づけともなっていく、そうした関係者間の学びあう場が循環していることを示唆している。

8.2.2. 新しい取り組みへと広がるつながり

本節では、教育コミュニティが形成され、それが拡大している動態を実際の連携やネットワークの形成過程から確認する。たとえば、2013年度からは県内のブラジル人学校（R学院）との連携が始まっている。R学院は、2001年にブラジル教育省から「学校」としての認可を取得し、2012年には文科省から「各種学校」の認可を受けている。日本における小学校、中学校、高校にあたる教育課程をもち、2008年には500人を越える生徒を抱えていたが、2009年のリーマンショック以降生徒数は激減し、現在は約150人となっている（R学院HPより）。当初、生徒の参加を促してもらうことを目的としていたが、2014年度からは同事業の中で出前講座が企画され、継続的な連携をとることになった（実践事例④）。2013年度以降、毎年R学院の生徒が25名程度参加してくれており、事業を展開する上でも重要なターゲットとなっている。

また、事業を展開する中で県外の関係団体や機関との新たな連携も生まれている。2014年には全国市町村国際文化研修所⁵⁸の研修の一部として、見学の受け入れを行った。同団体は、全国の自治体の多文化共生の担当者を対象とする研修を企画しており、研修に参加した社会福祉法人職員が「職業人と語る会」を参考として、自身の団体主催でのイベントを新たに実施している⁵⁹。

2015年には東海地方のY市の職員が視察に訪れ、翌年以降は本事業と同様のセミナーがY市でも企画、実施されている（実践事例⑤）。訪問に訪れた職員は視察に訪れたきっかけとして、「自分たちの地域で子どもたちの教育に関する課題が多くある。特に集住地域に暮

⁵⁸ 市町村の職員等に対する高度の研修を行うなど、市町村の人材育成の推進、行政運営の円滑化を図り、地方自治の振興に資することを目的としている。

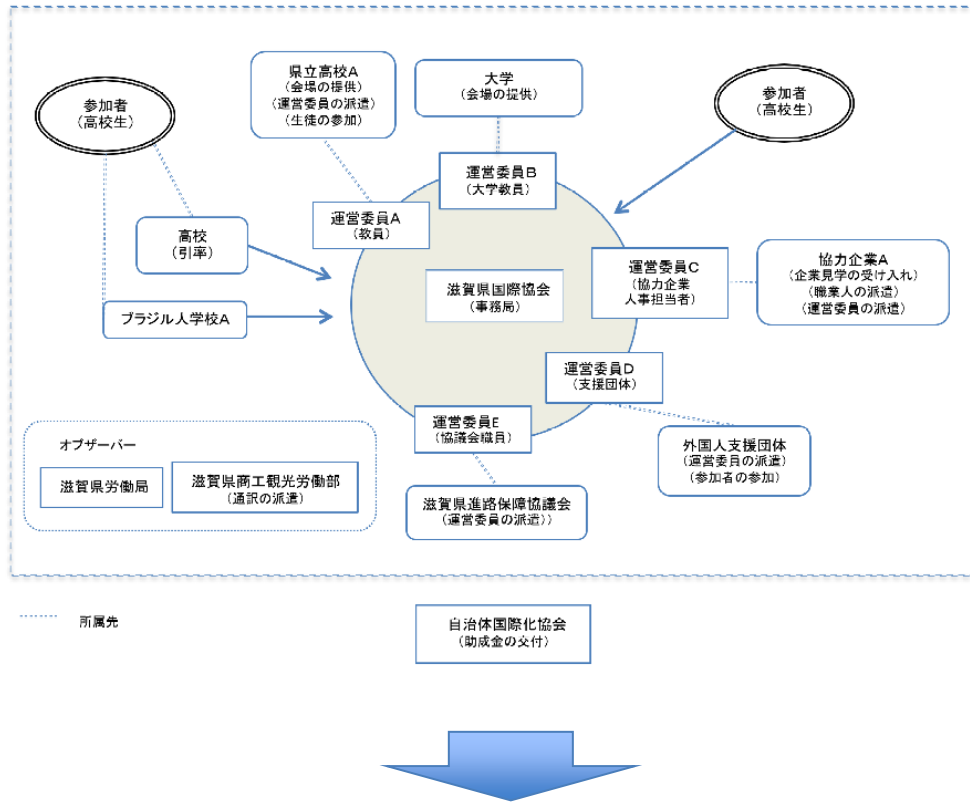
⁵⁹ 「外国にルーツを持つ学生「働き方」発見セミナー」（社会福祉法人さぼうと21主催）

らす子どもたちは社会との接点も少なく、なかなか学習や将来に対する意欲がわきづらいという同じ悩みを持っていました。そこで滋賀県でもユニークな事業をされていると聞きつけて見学に寄せてもらいました。」(2018.7.30)と述べている。Y市の取り組みには、運営委員(筆者)もコーディネーターとして関わり、外国にルーツを持つ中学生を対象として、「先輩との語り合いの会」「企業見学」を組み合わせた事業が現在(2018年)も継続して実施されている。企業見学を実施した企業の中には、外国人従業員を雇っていない企業もあり、「中学生との交流を通じて彼らのことを知ることができた」との意見も寄せられており、県外でも新たな支援ネットワークが生み出されていることがうかがえる。

2017年度には滋賀県国際協会の別事業であった「多言語進路ガイダンス」(中学生・小学高学年とその保護者対象)との共催となり、同会場でそれぞれのプログラムを実施するとともに、「職業人と語る会」の対象者に中学生・小学校高学年、保護者が含まれることになった。また、それにとまってガイダンス講師を務める滋賀県教育委員会との連携もはじまっている。こうした事例は、事業を通して形成される教育コミュニティが拡大していることを意味している。

以上のような連携やネットワークが拡大する動態を事業開始当初の2012年度と2017年度とで比較しているのが図4である。これを見る限り、2012年度時点では事業の協力者や協力団体に関して、かなりの割合で運営委員の人的ネットワークに頼っていたことがうかがえる。まずは運営員それぞれの所属先が協力、連携先となって事業を進めていたことが確認できる。それが2017年度になると、単純に連携先やネットワークの数が増加していることも読み取れるが、特筆すべきは連携の中身自体が多様になっていることである。それを表しているのは、事業への協力や参画を示すベクトル(内向きの矢印)だけでなく、その他の関係機関や団体に新しい事業やプログラムを提供していることを示すベクトル(外向きの矢印)が生じている点である。具体的には社会実験の実践事例④や実践事例⑤などにあたるが、それは本事業を運営するにあたって多様な関係者の参画を促すだけでなく、新たな場所で新たな事業や取り組みを生み出していることを意味している。こうした教育コミュニティが形成されることが事業の内容や機能を充実させ、さらには関係者自身の学びの場を広げることに寄与してきたということが確認できる。

(2012年度)



(2017年度)

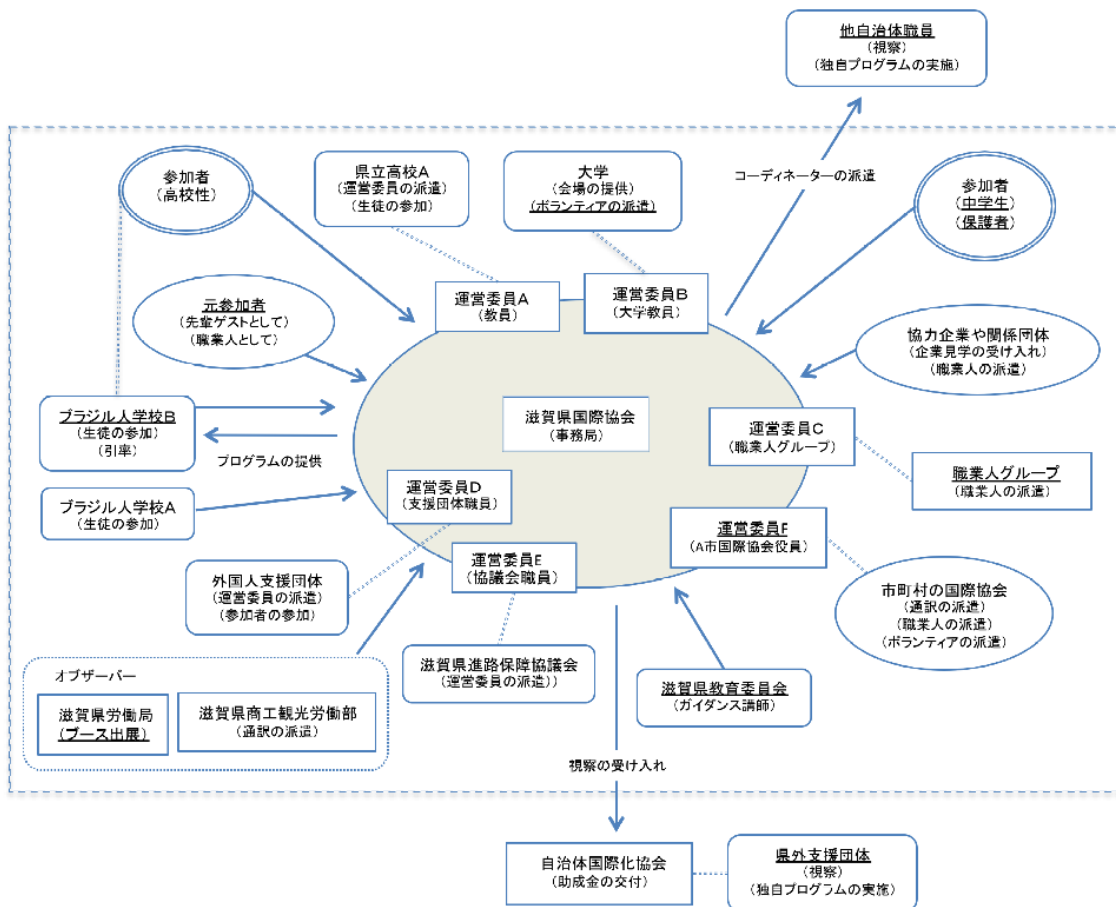


図4 事業を通じた連携やネットワークの変容（筆者作成）

8.3. 検証結果の総括

本章では、「つながりの波及効果」について、各事例における関係者の学びと連携やネットワークの動態に着目して検証してきた。関係者の学びについて、関係者は参加者（外国にルーツを持つ子ども）との対話や交流を通じて、多文化共生社会の一員として必要な資質となる「共感性」や「当事者性」といった市民性を獲得していることを確認した。こうした市民性が自覚されることによって、関係者が参加者を社会の一員として承認し、包摂しようとする意識をもつことができる。そして、ホストあるいはマジョリティの側にいる人々に、マイノリティの側にいる人々もまた自分たちと同じ社会の一員であるという認識が深まることによって、彼らに対する承認や包摂の意識が共有され、さらにそうした意識が社会に浸透することで、またマイノリティが積極的に社会参加しようとする意欲が高まることが期待される。それは、関係者と参加者とが、マジョリティ＝マイノリティ、支援＝非支援、日本人＝外国人といった二項対立的な関係から、お互いが同じ社会の一員としての市民性を獲得する協働（学びあい）の場が生まれていることを示唆している。

また、連携やネットワークについては、事業を通じて関係者や協力者がともに学び実践する教育コミュニティが形成され、その教育コミュニティが拡大している動態を確認した。それは、事業そのものの規模や内容を充実させるために必須の要件であるが、さらに本事業自体が充実するだけでなく、その他の場で新たな事業や実践を生み出す作用も見られた。それらは、また次に新たな連携やネットワークを拡大するための資源であり、こうした教育コミュニティやネットワークが拡大することによって、実践の価値や意義が社会に共有されていくことが期待できる。

つまり、つながり支援とは、外国にルーツを持つ子どもを対象とした支援の場としてだけでなく、関係者と参加者、あるいは関係者同士がともに学びあう場であり、そうした学びを通じた教育コミュニティが形成される場であるということが明らかとなった。

9. 総合考察

これまでに参加者や関係者の意識や行動の変容、また事業を通じて生じた連携やネットワークの動態から、つながり支援の教育効果や波及効果について検証してきた。本章では、これまでの議論や知見を総括する形で、つながり支援の機能や構造を明らかにして、新たな教育支援のあり方を提示したい。

9.1. 市民が育つ場

つながり支援の第一義的な目的は、社会の様々なリソース（ロールモデル）との出会いを通じて、参加者（外国にルーツを持つ子ども）に社会参加を動機づける主体的な意欲や関心といった「能動的な市民性」を獲得させることであった。これまでの実践事例において、参加者の中に将来に向けた夢や目標といった「将来展望」、職業や進路に対する「興味関心」、それに向けた学習や準備に対する「意欲」など、自らがどのようにして社会に参加していくのかを考え、それに向けて一歩踏み出そうとする意識や行動が表出していることを確認してきた。それは、従来の教育支援に見られるような単に日本社会に適応するために必要な知識や情報を授けるだけではなく、社会の構成員（市民）としての自覚をもち、積極的に社会参加しようとする資質や能力を引き出すことができていたことが示唆されている。

また一方で、彼ら彼女らを受け入れる側（関係者）にとっても、彼ら彼女らとの出会いを通して社会の課題に気づき、それに向けた自らの意識や行動の変容をもたらしていたことが確認された。それは、彼ら彼女らを社会の一員として承認し、包摂しようとする意識や自らの問題として捉える当事者意識の芽生えであり、多様な文化背景やルーツを持つ人々がともに生きる多文化共生社会において求められる市民性（異文化間リテラシー）を獲得している姿と言い換えることができる。そして、そうした承認や包摂といった概念や当事者意識が社会に広がることによって、さらにお互いの社会参加が促進されることが期待される。

つまり、つながり支援は単に外国にルーツを持つ子どもを対象とした支援の場としてだけでなく、そこに関わるすべての人にとって多文化共生社会の一員としての市民性を獲得する場（学びあいの場）として機能していたことを意味している。それは多様な文化背景や価値観をもつ人々が生き合う多文化共生社会において、お互いが参加と承認というプロセスを織り重ねながら関係を築いていくということであり、「市民を育てる場」であると同

時に「市民が育つ場」と言い換えることができる。

9.2. ロールモデルの機能と再生産

つながり支援の具体的な方法論として、参加者の社会参加を促進する媒介として「ロールモデル」に着目し、その出会い（つながり）の場を創出することにした。そして、ロールモデルと出会いが参加者の社会参加を促す様々な影響や刺激を与えていることが一定確認された。それでは、具体的にどのような人やリソースとの出会いが参加者にとって有益なのか、誰をロールモデルとして提示するのかということが、プログラムを構成する上では重要な要件となる。そこで、ここでは特に具体的なロールモデルとの出会いを意図した「職業人と語る会」(事例③)を取り上げ、社会実験において導き出された「ロールモデル」の役割と機能について確認する。

本事例において、ロールモデル（職業人）の存在は主に3つのモデルとしての機能を果たしていたと考えられる。1つ目は「職業モデル」である。これは、参加者が「なりたい」「やりたい」といった具体的な職業や進路先の目標とするモデルである。特に、職業や進路に関する具体的な目標設定がなされている参加者にとっては、興味関心のある職業に関する知識や情報がダイレクトに得られるという意味で、重要な機能を果たしていた。実際に、参加者へのアンケート調査の記述内容の中にも「興味のある職業について直接話ができきた」「やりたいと思っていた職業の人の話が聞けて参考になった」といった意見が見られた。2つ目は「先輩モデル」である。これは同じ国籍や同じ境遇にある人などで、これからの自身の生き方や進路先を具体的にイメージするためのモデルである。たとえば、アンケート調査の「印象に残った職業人（関係者を含む）とその理由について」の回答の中では、「同じ国籍だったから」「同じ高校出身だから」といった意見が見られたように、同じ国籍や同じ境遇にあるということがお互いの共感や親密感を高めていることがうかがえた。3つ目は「市民モデル」である。これは、同じ社会の一員としてあるべき資質や人間性に関するモデルとしての機能である。前述の職業人に対する印象を聞いた設問の回答の中で、外国籍、日本籍問わず、「自分のために一生懸命話をしてくれた」「とても親身に話を聞いてくれた」「素晴らしい人間性でした」「あんな人になりたいと思います」といったように、職業人（関係者）の人となりや人間性に対する尊敬や憧れを示す意見が見られた。それらは、つまり国籍や属性に関わらず同じ社会にいる人間（市民）としてあるべき資質や生き

方を学んでいたということである。

さらに、元参加者の存在を忘れてはならない。元参加者である先輩ゲストとの関わりの中で、「いま、どんな勉強をすればいいのかを教わった」「大学進学までの具体的なイメージができた」「自分でもやれるのではないかと思った」といった意見が見られた。これは、先輩ゲストの存在がそれほど遠くない将来を思い描きやすい具体的なモデルであったということであり、そうしたモデルの機能が有益であったことが示唆されている。こうした元参加者の存在は事業を通じて参加者が自らの進路を切りひらき、夢を実現していくこと、さらにその後に職業人あるいは協力者として参画してくれることで、参加者や関係者との新たなつながりや関係性を創出していることを意味している。つまり、事業を通して支援される立場から支援する立場へと変わっていく、それは Lave and Wenger (1993) がいう共同体の中で新参加者が古参加者や熟練者への変容を遂げていく姿であり、彼ら自身の社会への参加の度合いが深まっている（関係性の変容）と言い換えることができる。彼らのような媒介者が生まれることは、事業を通じて新たなロールモデルが再生産され、また新しいつながりや関係性が創出されていることを意味している。

もちろん、様々な制約がある中で、すべての要件を満たす人材を確保することは難しいが、対象者の年齢や発達段階に応じて、それぞれの機能をもつロールモデルを適正に提示することが重要であり、そうしたロールモデルを生み出すこともつながり支援の大きな成果と言える。

9.3. 対話的空間の場づくり

次に、そうしたロールモデルとの出会いの場づくり（空間デザイン）に関してである。今回社会実験として取り上げた5つの実践事例では、大きく分けると「職場見学」と「対話型研修」の2つのプログラムデザインを採用した。「職場見学」とは、ロールモデルとなる人々が現場で働いている職場や仕事場で実際に仕事をしているところを見学すること。それに対して「対話型研修」はロールモデルとなる人々と対話交流することを主たる目的として、双方がある会場に集い、そこで語り合う場を設定するというスタイルである。

まず、「職業見学」の実践事例（①②⑤）では、職業や仕事に関する知識や情報を得る、あるいは現場の動きを見ることで仕事内容がイメージしやすいという「現場性」の高さが特徴であった。各事例の中では、参加者からは見学先の施設や備品、従業員の動向に対す

る印象や驚きなどが多く語られており、生の現場がもつ教育効果が高いこともうかがえた。しかし、一方で見て回るというやや受動的な学びの場となり、現場のインパクトや印象が強い反面、自らの意識や行動を振り返るといった学びが表出しづらい面も感じられた⁶⁰。また、そこには「見学する側」「見学される側」という関係性が内在しており、実際に受け入れてくれた企業関係者のコメントからも「頑張ってもらいたい」「なにか参考になることがあればよいです」「とても礼儀正しい子たちでした」といった関係者自身の学びの場というよりも、どちらかといえば参加者に学びの場を提供したという意識や感覚にとどまっているようにも感じられる。そこでは、彼らの存在や課題に気づくという意識が垣間見られたものの、十分にお互いが学びあう場が創出されていなかったと評価することもできる。また、実践事例②のプログラム運営上の課題にも挙げられていたとおり、企業側の負担、受け入れ人数や時間的な制約など、実際に現場を確保するための課題があることも明らかになった。

一方、「対話型研修」の実践事例（③⑤）では、「現場性」というインパクトや印象を喚起する点においては「現場見学」には劣るものの、じっくり話したり交流できる「対話性」という点においては利点が多いことが確認できた。特に、実践事例③「職業人と語る会」では参加者が特定の職業人の名前を出して感想を語ることもあり、個人的な関係性の深まりを感じさせる場面も多かった。また、関係者の感想でも、「考えさせられました」「勇気づけられた」「教えてもらった」というように自らが学ぶ立場になっていたことをうかがわせる記述内容が多数見られた。

もちろん「職場見学」と「対話型研修」にはそれぞれの利点があり、具体的なプログラム手法として優劣をつけるものではないが、つながり支援が含意する「学びあいの場づくり」という点においては「対話型研修」がより効果的であったということが出来る。そして、そうした対話的な空間を作り出すためには、ワークショップの技法が大きな役割を果たしていた。たとえば、実践事例③で採用されワールドカフェ方式⁶¹はその場にいる人同士に水平的な関係を構築することが意図されている。

このようにして、対話を通じて、お互いの認識や理解を共有し、それがそれぞれの学びにつながることによって、たとえば日本人と外国人、支援者と被支援者といった関係の変容が巻き起こり、新しい関係性が創造されていくことになる。こうした対話的空間を創出

⁶⁰ 各実践事例の学びの詳細の比較から

⁶¹ 職業人が各ブースに座り、そこを参加者が自由に移動して回る研修スタイルである。

することがつながり支援にとっては重要な要件であるということが言える。

また、今回の社会実験では採用されていないが、「職場体験（インターンシップ）」という手法も考えられる。実際に実践事例①のプログラム終了後には、受け入れ企業の関係者から「見学してもらっただけでは実際の仕事の内容はわからない。本来であれば、何日間か職場体験をしてもらってはじめて仕事とは何かがわかるものだと思う」（2012.9.19）とのコメントもあった。「職場体験」はある意味で「職場見学」と「対話型研修」を複合的に捉えたような手法であり、その効果も期待される。しかし、一方で「職場見学」と同様に受け入れ企業への負担、参加者の資質能力にも大きく左右される部分もあるであろう。いずれにしろ、それぞれの地域性やリソースの多寡、制約条件などを鑑み、より汎用性のある「対話型研修」を軸に置きながら、「職場見学」などの手法も必要に応じて組み込むことが望ましいと考える⁶²。

9.4. 教育コミュニティの形成プロセス

本稿では、個別のプログラムだけでなく、事業が展開する中で個人あるいは組織間の連携やネットワークが広がり、支援活動を通じた教育コミュニティが形成され、それらが事業あるいはプログラム運営上、大きな役割を果たしてきたことを明らかにしてきた。それは、つながり支援が個別のプログラムの方法論を刷新するだけでなく、そうした実践を通じて様々な場所において横断的に、また協働的にその効果を拡大させているということである。つまり、つながり支援の機能は、どのようなプログラムを企画するのかということを検討する水準にとどまるのではなく、事業を通してどのようにして教育コミュニティを形成するのかということを検討する必要があるということができる。

そこで、本節では、社会実験を通じて関係者に対するヒアリング調査から事業に参画することになった動機やその後の関わり方に関する記述データを抽出して、本事業にどのような形で関係者が集い、どのように教育コミュニティが形成されてきたのか、その形成プロセスの諸要因について考察する。

9.4.1. 個人の問題意識から

連携やネットワークが形成される（つながろうと思う）ときには、それぞれの現場や立場において直面する課題あるいは課題意識が存在している。たとえば、運営委員として参

⁶² 実際に事例⑤では、「対話型研修」と「職場見学」を併用している。学びの内容が多くなる一方で、丸1日のプログラム構成となり、若干参加者には負担があるようにも感じられる。

画する高校教員はプログラムに参加する動機について、「(研修プログラムを)学校の授業ともうまく連動しながら学校での指導にも活かすようにしています。具体的には、進路学習の一環として職業理解やビジネスマナー、求人票の見方などを職業人と語る会に組み合わせた進路学習を行ったり、すべて扱えるわけではないんですが、やはり実際に職業人と出会うことで生徒たちの意識も変わるんでね。」(2018.8.23)と述べている。また、別の運営委員(外国人支援団体関係者)は、「普段の活動の中で、なかなか子どもたちが現実に直面することが少ない気がします。そこで、活動の中で支援している子どもたちに事業に参加してもらうことで、また違った学びを得てくれていると思います。普段出会わない人や場所に出向くことでいまの自分の立場や問題にも気づいてくれる、そんな機会と捉えています。」(2018.8.10)と述べている。

2013年から連携を始めているR学院の校長も、自らの学校の課題を以下のように述べた上で、事業に参加する意義を以下のように語っている。

「リーマンショックまでは生徒数も多く、ブラジル本国の教育を進めることが保護者からも望まれていたので、日本語の授業なども最低限しかありませんでした。それがリーマンショックの後には、帰国する子が増えて、残った生徒たちは逆に日本に定住することが大半となっています。そうすると、日本語や日本社会で生きていく力を身につけさせる必要も出てきました。ただ、実際には保護者の働く工場で働くか、アルバイトをするだけの卒業生も多いのが現状です。もっといろんな選択をしてほしいと思いますが、私たち自身にも情報が足りておらず、なかなか支援できていないことが課題です。そんなときに、このイベント(本事業の「職業人と語る会」のこと)の話をいただき、参加しました。生徒にとって社会のことを知るとても大切な機会と考えています。」(2018.7.18)。

さらに、実践事例⑤で連携を進めているA市の担当職員は、2015年に視察に訪れたきっかけとして、「自分たちの地域で子どもたちの教育に関する課題が多くある。特に集住地域に暮らす子どもたちは社会との接点も少なく、なかなか学習や将来に対する意欲がわきづらいという同じ悩みを持っていました。そこで滋賀県でもユニークな事業をされていると聞きつけて見学に寄せてもらいました。」(2018.7.30)と述べている。

以上のような語りは、それぞれの個人あるいは組織が参画しようとする動機の中に、それぞれの現場における問題意識があり、その解決方法として事業に参加あるいは連携することの意義を感じているということである。

続いて、職業人やボランティアスタッフから聞き取った参加動機に関する記述データからは、主に①業務の一環、②自らの境遇や異文化体験、③知人からの依頼の3つに集約された。②では「同じ境遇にいたから助けになりたい」「留学中に現地の人によくしてもらった経験から何か手伝いたいと思った」「友人に外国籍の友人がいる」「同じ外国人として」といった、自らの実体験から問題意識が派生し、当事者として何かしたいという個人的な問題意識から事業に参加する動機となっているということである。このようにまずは関係者自らの問題意識や当事者意識からつながり（ネットワーク）の形成がスタートしているということが確認できる。

9.4.2. 問題意識の共有化

前述の職業人の参加動機の中で、③は「〇〇さんに誘われた」「△△さんに教えてもらった」など、特に運営委員や事務局からの依頼やお願いを引き受けて参加した関係者も多く見られた。2015年から続けて参加している職業人の1人は、「最初、□□□□さん（運営委員）に頼まれてよくわからず参加しました。参加してみると、思った以上に外国人の生徒さんがいて、最初は驚きましたが、それでも一生懸命に話を聞いてくれる姿を見て、私にもできることがありそうな気がしてきました。（中略）あまり会話ができない生徒もいたので、もっと視覚的にわかりやすく伝えられるように工夫したほうがいいと感じました。次来的时候には、もっと自分の仕事のことを知ってもらいたいと思います。」（2017.12.9）と述べている。こうした語りからは最初の参加動機はそれほど高い問題意識がなかったものの、事業を通して彼らの課題に直面し、その経験から自らの関わり方を見直そうとする意識が確認できる。また別の職業人は、「事業に参加してみて、はじめて彼らの課題は私たちの社会の問題であることに気づきました。だって実際に同じ社会に暮らし、こうやって一生懸命に生きている。そういうことを教えてもらったと思います。また参加させてください。」（2017.7.30）と述べている。それは、もともとあった個人や組織の問題意識が事業を通して周囲に伝播し、そこから新たな協力者や賛同者が増えていくという動きと捉えることができる。

つまり、ネットワーク形成には関係者一人一人の問題意識や当事者性から始まり、それが事業で関わる人々の間において、参加者や関係者との様々な対話や交流の中で派生的に広がっていく、そして課題意識や当事者意識が共有化されることによって、人的なネッ

トワークが拡張してきたということである。

9.4.3. 中間支援組織とコーディネーターの存在

そうした人と人、人と組織の問題意識や当事者意識の共有化を図るためには、その間を取り持つ中間支援機能が重要であった。波戸（2009）は「中間支援組織とは、内発的に市民社会の創造に向けて、市民活動の事業や組織運営、ネットワーク作りを支援すると同時に、自治体や企業など他のセクターとの協働を仲介することをミッションとする専門的組織を指す」としている。また、杉澤はコーディネーターの機能として「参加（出会いの場を設定し、多様な人々の参画を促す）」「協働（課題を設定し、多様な人々の協働を促す）」「創造（協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す）」の3つを挙げ、その上でコーディネーターの役割は「組織内に立場を持ち、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスの循環を推進する」としている。

こうした中間支援組織とコーディネーターの役割に着目すると、本事業においては事務局である滋賀県国際協会、あるいは事務担当者の0さんが大きな役割を果たしてきたことが確認できる。滋賀県国際協会は、1979年に滋賀県および民間の出資により設立され、1989年には自治省から地域国際化協会の指定を受けている。県内の国際活動推進の中核的組織として、県民への国際理解の普及、姉妹都市友好州省との交流、海外技術研修員の受入れ、外国人留学生および外国籍学生への奨学金支給、さらには外国人相談窓口の設置など、様々な事業を展開している（森 2007）。

本事業において、事務局である滋賀県国際協会は、事業の中心に位置しながら、事業を取り巻くステークホルダーを結びつけたり、参画を促したりする役割を果たしている。特に、0さんは事務担当者として助成申請にかかる書類の作成、運営会議の企画運営、関係者との連絡調整、会場の予約など、事業の実務の大半を担ってきたが、とりわけ運営委員をはじめとする協力者との関係づくり（参加や協働）に関してはコーディネーターの機能が発揮されている。事業に参加する関係者の参加動機の中で「0さんに言われたら嫌って言えへん」「0さんにお声かけ頂きました」「0さんのおかげでやらせてもらっています」といった0さんとのつながりから関わったという意見が多く見られるなど、まさに“つなぐ”役割を果たしてきたことが確認できる。0さんは事務局としての自らの役割について、「私にはそれほど高いスキルや能力があるわけではない。なので、いろいろな人の助けを借りる。

ただ誰に何の仕事をしてもらったら良いのか、どうやって結びつけばいいのか、それだけは少し自信があって、それをとにかく考えてやってきた感じです。」(2018.10.10)と述べている。実際に運営会議やプログラム当日の動きを見ても、あまり表立った位置には立たず、関係者が動きやすいように裏方に回っている姿をよく見かけた。運営委員の振り返りの中でも「結局は事務局頼み」「自分たちは好きなことを言っているだけで、あとは0さんがまとめてくれる」といった意見もあった。本事業を通して多様なネットワークが拡大しているとすれば、それを支え促進する役割を担う中間支援組織としての「滋賀県国際協会」、またそのコーディネーターとして0さんの存在が大きいことが示唆されている。

9.4.4. 小括

今回の社会実験において様々な連携やネットワークが生まれた要因を整理すると、「個人の問題意識」と「問題意識の共有化」、またそれらをつなぐ「中間支援・コーディネート機能」の3点を挙げる事ができた。本来であれば、ネットワークの形成プロセスをさらに詳細に分析する必要があるが、ここでは実際の連携やネットワークの動態を把握し、そこから仮説的に要因を提示するにとどまっている。しかし、つながり支援を構成する要件としてこうした連携やネットワークの拡大（教育コミュニティの形成）が欠かせない要因であることに変わりはなく、そうしたネットワークの動態を注視する必要がある。

9.5. 「多文化共生社会」に向けて

最後に、「つながり支援」がどのように「多文化共生社会」に寄与するのか言及しておきたい。本稿では「多文化共生」を異なる文化背景や価値観を有する者同士がお互いに変わりあいの関係を築く動的なプロセスであり、常に共生に向けた実践や取り組みを必要するものと定義した。そして、「つながり支援」とは、そこに参加するすべての人が社会の成員としての市民性（シティズンシップ）を獲得しながら、社会に参加していく、あるいは承認、包摂されていくことを目指す実践である。それは、各プログラムを通じた個人間の対話や交流を通じた個人の意識変革を意図しながら、より多様なリソースとの連携や協働を通じた教育コミュニティの形成を必要とし、そうしたネットワークが拡大することによって社会規範や社会制度の変革に結びつく可能性を示す実践でもあった。そして、そうした相互に学びあう場においては、お互いが同じ社会の一員として、外国人＝日本人、支援＝

被支援といった二項対立的な関係を超えて、多様なお互いの立場や役割を共感的に認め合い、誰もが承認され、参加することができる社会（多文化共生社会）を形成しようとする意識や行動が求められるのである。

つまり、本稿が提示した「つながり支援」とは、外国にルーツを持つ子どもに対する新たな支援のあり方を問う実践であると同時に、その支援ネットワークを拡大することで、社会そのものの意識や価値観を変えていく、いわば相互に変わりあい（学びあい）の関係を築く「多文化共生社会」に向けた萌芽的な実践であるということが言える。それは、単に文化背景にとどまらない多様な声（Voice）をもつ「We 社会」（松尾 2007）に向けた 1 つの実践のあり方と位置づけることができるのではないだろうか。

10. おわりに

10.1. 本研究が示したもの

本稿の目的は、(1)日本社会の多文化化の実態を明らかにした上で、その課題の1つとして外国にルーツを持つ子どもの教育支援に関する施策や取り組みを取り上げ、その現状と課題を確認すること、(2)(1)で示された課題の解決方法の1つとして「社会関係（つながり）」に着目した新たな教育支援のあり方を構想し、その具体的な実践の成果や課題を社会実験的アプローチによって検証すること、(3)(1)、(2)の知見に基づいて、「多文化共生」に向けた新たな教育支援のあり方や枠組みを提示すること、の3つであった。

第1章では、研究の背景、研究の鍵概念である「多文化共生」「外国にルーツを持つ子ども」「つながり」について概念整理を行い、本研究の射程を明らかにした上で、本研究の目的や対象について提示した。特に、「多文化共生」を静的な社会状態ではなく、動的なプロセス概念として捉え、それに向かう具体的な実践のあり方を検討することが本研究の特徴であることを述べた。

第2章では、日本社会の多文化化の進展について、日本における外国人施策や在留外国人数の推移から確認した。日本における在留外国人にかかわる事象は、旧植民地出身者（オールドカマー）の対応からはじまり、1970年代に入ると、難民や留学生の受け入れなどの国際化の動き中で語られてきた。1990年代に入ると、産業分野での人手不足は深刻となり、外国人労働者の受け入れが進み、ニューカマーの急増を引き起こすことになり、2017年現在で250万人以上の在留外国人が滞在するに至っている。そうした中で、外国人のシティズンシップ（市民権）の問題、ヘイトスピーチや外国人嫌悪など、国家や地域社会のあり方、さらには個人の意識レベルにおいても「多文化共生」が社会に内包された喫緊の課題であることを指摘した。

第3章では、日本に先駆けて国際移民の対応に迫られた欧米諸国の移民政策、とりわけ移民や難民、エスニックマイノリティの子どもに対する教育施策についての先行事例を整理した。それぞれの国によって様々な対応を見せる中で、共通するのは1970年代から文化的多様性を認める多文化主義を基軸とする多文化教育などが導入され、移民やエスニックマイノリティに対する教育支援政策も言語教育を中心にして積極的に図られるようになった。一方、1990代になると難民や移民受け入れに対するコストの増大、多文化主義によって文化的差異を強調することがかえって人種民族間な衝突や軋轢を生じるという懸念が広

がり、多文化主義の後退とともにポスト多文化主義の動きが各国で見られるようになっていく。近年では、国民と移民、マジョリティとマイノリティといった枠組みを超えた市民性（シティズンシップ）とその育成を目指すシティズンシップ教育の台頭などが挙げられる。また、社会統合の基盤として地域社会（コミュニティ）への参加や帰属意識といったローカルな連帯や協働の重要性が強調され、学校といった公的な教育機関だけでなく、NPOや市民活動を中心とする民衆教育や生涯学習といったノンフォーマルな場における取り組みなどに注目が集まっているということなどを確認した。

第4章では、日本における外国にルーツを持つ子どもの現状と課題について整理した。外国にルーツを持つ子どもの内実は量的にも質的にも多様化しており、日本語能力の不足や不就学といった課題を抱え、教育達成の格差が生じている。さらに、そうした状況の中で文化的・社会的な再生産が起これ、彼ら彼女らを周辺化させ続けている実態を確認した。次に、これまでの日本における外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援の取り組みを概観し、日本語教育や適応指導を中心とする同化主義的な取り組みがなされてきたことや個人の資質能力の問題として捉えられてきたということを描いた。その上で、異なる文化間を行き来する特異な環境の中で、社会とのつながりや結びつきが希薄となり、それが学力を支えるはずの学習意欲や興味関心といった動機づけを見出させないという「つながり不足」という視点を抽出した。

第5章では、前章で指摘した教育支援の課題に対して、「社会構成主義」の枠組みを援用しながら、学習を社会への参加プロセスと捉え、新たな教育支援のあり方として、社会の構成員たる周囲の人々との相互作用によって動機づけられる「つながり支援」を構想した。そして、「能動的な市民性」「ロールモデル」「対話的空間」「協働」といった構成要件を設定して、その具体的な方法論を仮説的に提示した。

第6章では、つながり支援の具体的な実践として、社会実験と位置づけた滋賀県で実施されている「外国にルーツを持つ高校生を対象とするキャリアデザイン研修」の概要と変遷を整理した。本事業は、2012年度より滋賀県国際協会が主催して始まり、現在（2018年）まで継続されてきた事業である。この間に、外国にルーツを持つ高校生を対象として、実際の企業や事業所を訪問する職場見学や職業をもつ社会人をゲストとして招いての交流会といったイベントを企画、実施してきたが、その趣旨や変遷を確認した。

第7章では、社会実験と位置づけた事業内の各プログラムの実践プロセスを整理して、

その教育効果を検証した。まずは、各プログラムの実施にいたる経緯やプログラム構成などを確認した上で、社会実験の第一義的な目的である「参加者がどのような学びや気づきを得ていたか（つながりの教育効果）」の検証を行った。教育効果の検証にあたっては、参加者に対するアンケート調査、ヒアリング調査、参与観察などで得たデータをもとにプログラムの参加者の学びに関する内容を抽出した上で、特に「社会参加に向かう将来展望や学習意欲や興味関心といった動機づけとなる学びが表出していたか」に焦点を当てて分析した。各プログラムにおいて多様な学びの内容が抽出される中で、各プログラム共通して「夢や目標」といった将来展望に向けた意識や「職業や仕事に対する興味関心」「職業や仕事に対する知識や情報」といった社会に向けられた眼差し、また「進路に向けた学習や準備に対する意欲」や「現状の境遇や立場の認識」といった自己に向けられた眼差しなど、プログラムの中で様々な人や情報とつながり合うことで、主体的に社会参加しようとする動機づけに必要と考えられる学びの内容を確認することができた。

第8章では、社会実験のもう一つの検討課題である、つながり支援が含意する相互作用による双方の変容を捉えるべく「社会（あるいはその構成員）にどのような変容をもたらしていたか（つながりの波及効果）」について検証を行った。波及効果の検証にあたっては、まずは関係者の意識や行動の変容について、関係者の学びに関する内容を抽出した上で、参加者の社会参加を促進するための異文化間リテラシーの獲得の場として機能していたかを確認した。特に、「参加者に対する共感的な理解や認識が深まっていたか（共感性）」「社会あるいは自らの問題としてとらえ、その解決に向けた主体的な意識や行動が表出していたか（当事者性）」に焦点を当てて分析した。ここでは、「参加者に対する印象や評価」「参加者の境遇や課題への理解や憂慮」といった共感的理解と「今後の取り組みに対する意欲」「社会課題としての認識」といった当事者意識が表出する場ともなっていたことを確認した。次に、事業を展開する中で生じた人と人、組織間の連携やネットワークの動態を関係者へのヒアリング調査によって把握し、つながり支援の波及効果として、その場における個人レベルでの相互作用だけでなく、新たな支援の輪やネットワークが創出されることで、事業そのものが発展、拡大していることを確認した。

第9章では、これまでの知見を総括する形で、つながり支援の構成要件を整理して、その機能と構造について考察した。ここでは、つながり支援が単に外国にルーツを持つ子どもを対象とした支援の場としてだけではなく、様々な文化背景や立場を持った人々がとも

に学びあい、社会の成員としての市民性を獲得する場として、またそうした意識や理念を共有する教育コミュニティが形成される場として機能していることを明らかにした。そして、そうした相互に学びあう場を創出する「つながり支援」の実践を通じて、外国人＝日本人、支援＝被支援といった二項対立的な関係を超えて、多様なお互いの立場や役割を認め合い、誰もが承認され、参加することができる社会（多文化共生社会）に向けた萌芽的な実践のあり方を示したことが本稿のもっとも重要な意義であると結論づけた。

10.2. 残された課題

ここで、本稿に残された課題にふれておく。本稿は実践研究であり、実践そのものの課題と研究としての課題とがある。まず、実践としての課題は、本実践を通じて滋賀県内の関係機関、諸団体との連携やネットワークが広がっていることが一定確認できたとはいえ、まだまだ限られたリソースに依存している状況がある。実際に協力を依頼したある業界団体には「外国人労働者を雇うつもりがないので協力できない」との返答があった。本来であれば、そうした意識こそ変えていかなければならないのであるが、結局は協力的な分野や団体との連携にとどまっていると言うこともできる。今後、どのように課題意識の共有化をはかっていくのか、どのような領域の参画者を増やしていけるのかが鍵となってくるであろう。次に、事業性の問題である。現在、助成金事業としての形態は事業開始当初から変わっておらず、本来の意味での持続性は担保されていないのが実情である。それぞれの関係機関、関係団体とのネットワーク形成という意味では、滋賀県国際協会が独自事業としての運営も検討されている段階ではあるが、事業内容を含めて今後の運営方法などには多くの課題が残っている。

研究としての課題は、本稿ではつながり支援の教育効果について、主に研修プログラムの実施後の参加者や関係者に対するアンケートやヒアリング調査のデータをもとに分析してきた。本来、教育効果は長期的、継続的に検証すべきものであり、その後の動向を注視する必要がある。参加者の進路先や関係機関における取り組みの進展状況など、さらに継続した調査を進めることが求められる点である。また、つながり支援の波及効果について、事業を通じた連携やネットワークの動態から捉えようという試みでもあったが、その分析に関してはまだまだ不足している。特に、「教育コミュニティの形成」に関して、実際に連携やネットワークが拡大している動態を把握することはできたが、その要因や相関関係を

詳細に分析することができなかった。今後は、さらにネットワーク論あるいはガバナンス論といった知見からも事業のあり方を検証していきたい。特に、本研究の行き着く先には社会規範やシステムといったマクロな変革が志向されているという意味では、そうした視点からさらに実践のあり方を検討する必要があると考えている。

10.3. 今後の展望（自らのキャリアデザインについて）

最後に今後の展望について述べる。本稿は、「多文化共生社会に向けた社会変革（ソーシャル・イノベーション）」という果てしなく大きな目標に対して、小さな実践（研修プログラム）からスタートしている。当然のことながら、未だその道半ばであり、一步もしかすると半歩と前に進んでいないかもしれない。

ソーシャル・イノベーション研究においては、革新的なアイデアと実行力を持って社会を動かしていく人を「ソーシャル・イノベーター」と呼び、その資質や能力を解明しようとする動きも多い。たとえば、私自身がこれまでに延べ人数として約 500 名の参加者と出会い、対話してきたということを多いとするか、少ないとするかは人それぞれであり、それ自体にイノベーションの価値はないのかもしれない。しかし、そこに人が集い、同じ課題意識をもって、ともに協働するという実践が存在していることは事実であり、それを丹念に拾いあつめ、そこに価値を見出していこうとする不断の努力の先に発見されるイノベーション研究の成果に期待したい思いもある。それは、Westley, Zimmerman and Patton(2006=2008)が述べる「ソーシャル・イノベーションを成功させるには、関係者全員が役割を果たさなければならない。システムが変化するにつれて、すべての関係者（中略）が影響を受ける。変化は、人、組織、コミュニティ、システムの一部、などの間に-「関係」に起きる」という言葉が言い表してくれている。

それこそが、自分自身が実践を続けるモチベーションであり、小さな実践の中にある数々の関係性の価値を見出す研究スタイルをさらに確立していくことが自分自身に課せられた命題であると信じ、それに向かう決意表明をしたところで、本稿を閉じたいと思う。

(135, 453 文字)

参考文献

(日本語文献)

青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介(編)『状況と活動の心理学ーコンセプト・方法・実践』Ⅱ-1、新曜社。

阿藤誠(2000)「人口問題審議会の最終総会に寄せて」『人口問題研究』第56巻第4号、88-93、国立社会保障・人口問題研究所。

天野正治(2000)「ドイツ-異文化間教育の実践的展開を中心に」江原武一(編)『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』122-55、玉川大学出版部。

天野正治(2001)「多文化社会における「共生」への教育」天野正治・村田翼夫(編)『多文化共生社会の教育』5-89、玉川大学出版部。

池田賢市(2000)「フランス-異文化対応としての市民性への注目」江原武一(編)『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』156-75、玉川大学出版部。

池田賢市(2016)「フランス共和主義のなかの外国人教育政策の課題」園山大祐(編)『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』38-52、ナカニシヤ出版。

池田寛(2001)『教育コミュニティ・ハンドブッカー-地域と学校の「つながり」と「協働」を求めて』解放出版社。

稲葉奈々子(2003)「共和主義的統合」の終わりと「多文化主義のはじまり-フランスの移民政策」小井戸彰宏(編)『移民政策の国愛比較』83-116、明石書店。

伊豫谷登士翁・斉藤純一・吉原直樹(2013)『コミュニティを再考する』平凡社。

江原武一(2000)「公教育における多文化教育の展開」江原武一(編)『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』14-34、玉川大学出版部。

大岡栄美(2009)「移民政策・多文化主義」日本カナダ学会編『はじめて出会うカナダ』有斐閣。

太田晴雄(2001)「教育における市民的平等-ニューカマーの子どもと学校教育」NIRA・シティズンシップ研究会(編)『多文化社会の選択-「シティズンシップの視点から」』139-57、日本経済評論社。

太田晴雄(2002)「教育達成における日本語と母語 日本語至上主義の批判的検討」宮島喬・加納弘勝(編)『国際社会2 変容する日本社会と文化』93-118、東京大学出版会。

岡野八代(2009)『シティズンシップの政治学-国民・国家主義批判』白澤社。

- 岡本雅審亨（2014）「多元社会日本【新たな移民の到来と戦後島国観の転換】」藤原良雄（編）『なぜ今、移民問題か』184-94、藤原書店。
- 落合和子（2012）『外国人市民がもたらす異文化間リテラシー NPO と学校、子どもたちの育ちゆく現場から』現代人文社。
- 小井戸彰宏（2003）「岐路に立つアメリカ合衆国の移民政策-増大する移民と規制レジームの多重的再編過程」小井戸彰宏（編）『移民政策の国愛比較』29-81、明石書店。
- 小井戸彰宏（2003）「移民受け入れ国の政策比較-重層的管理構造の形成の傾向と多様性」小井戸彰宏（編）『移民政策の国際比較』357-408、明石書店。
- 小内透（1999）『共生概念の再検討と新たな視点：システム共生と生活共生』北海道大学教育学部紀要、79：123-44。
- 外国人集住都市会議（2001）「浜松宣言及び提言」
- 梶田孝道・丹野清人・樋口直人（2003）『顔の見えない定住化』名古屋大学出版会。
- 柄谷利恵子（2003）「英国の移民政策と肥後政策の交錯」小井戸彰宏（編）『移民政策の国愛比較』179-218、明石書店。
- 亀井美弥子（2012）「アイデンティティ「私」であることの実践」茂呂雄二・有元典文・川村千鶴子・近藤敦・中本博皓（編）（2009）『移民政策へのアプローチ-ライフサイクルと多文化共生』明石書店。
- 菊池かおり（2016）「イングランドにおけるエスニック・マイノリティの教育的支援」園山大祐（編）『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』72-88、ナカニシヤ出版。
- 北山夕華（2013）「イングランドの市民性教育」近藤孝宏（編）『統合ヨーロッパの市民性教育』80-102、名古屋大学出版会。
- 北山夕華（2014）『英国のシティズンシップ教育-社会的包摂の試み』早稲田大学出版部。
- 木村時夫（1973）『日本ナショナリズム史論』早稲田大学出版部。
- 木村時夫（1990）『日本文化の伝統と変容』成文堂。
- キャシー＝ジョナック・根岸ウッド日実子・松本剛次（2008）「オーストラリアの諸中等教育における外国語教育の現在と国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援-Intercultural Language Teaching and Learning の考え方を中心に-」『国際交流基金日本語教育紀要』4、115-30。
- 久保田賢一（2000）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部。

- 久保田賢一(2003)「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15、12-18。
- 経済産業省(2006)『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』
- 国際協力機構国際協力総合研修所(2007)『多文化共生に関する現状および JICA での取り組み状況にかかる基礎分析』
- 小熊英二(1995)『単一民族神話の起源』新曜社。
- 小島祥美(2007)「不就学の子どもたち」『外国人・民族的マイノリティ人権白書』146-57、明石書店。
- 小林順子(2000)「カナダ-多文化社会に対する教育政策の概観」江原武一(編)『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』59-94、玉川大学出版部。
- 小林宏美(2016)「アメリカ社会における移民の社会的統合と公教育：教育政策のマイノリティ児童生徒への影響に着目して」三田社会学、21、30-41。
- 児玉奈々(2017)「多様性と向き合うカナダの学校-移民社会が目指す教育」東信堂
- 児玉由佳(2018)「統計からみる国際移民の動向」児玉由佳(編)『アフリカにおける女性の国際労働移動』序章、ジェトロ・アジア経済研究所。
- 児美山孝一郎(2007)『権利としてのキャリア教育』明石書店。
- 小山晶子(2016)「フランスとイギリスにおける移民の出身言語と文化の教育」園山大祐(編)『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』240-55、ナカニシヤ出版。
- 近藤敦(2001a)「憲法と市民権」NIRA・シティズンシップ研究会(編)『多文化社会の選択-「シティズンシップの視点から」』25-37、日本経済評論社。
- 近藤敦(2011b)「多文化共生政策とは何か」近藤敦(編)『多文化共生政策のアプローチ』4-14、明石書店。
- 近藤孝宏(2013)「揺れる国家と市民性教育」近藤孝宏(編)『統合ヨーロッパの市民性教育』1-18、名古屋大学出版会。
- 齋藤ひろみ・佐藤郡衛(編)(2009)『文化間移動をする子どもたちの学び-教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房。
- 堺屋太一(2002)『日本の盛衰-近代百年から知価社会を展望する』PHP 新書。
- 佐久間孝正(2008)『移民大国イギリスの実験 学校と地域に見る多文化の現実』勁草書房。

- 佐久間孝正（2016）「戦後日本の外国人と子どもの教育：イギリス移民の子どもの教育との関連で」園山大祐（編）『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』2-20、ナカニシヤ出版。
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社。
- 佐藤郡衛（2006）『国際化と教育－異文化間教育の視点から』放送大学教育振興会。
- 佐藤郡衛（2008）「異文化間教育学からみたニューカマーの支援と連携」『異文化間教育』28、44-51。
- 佐藤郡衛（2010）『異文化間教育－文化間移動と子どもの教育』明石書店。
- 佐藤郡衛（2012）「臨床という視点からの異文化間教育研究の再考」『異文化間教育』35、14-31。
- 佐藤実芳・小口功（2000）「イギリス-多文化教育の理念と政策の変遷」江原武一（編）『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』95-121、玉川大学出版部。
- 佐藤智子（2014）『学習するコミュニティのガバナンス 社会教育が創る社会関係資本とシティズンシップ』明石書店。
- 佐藤学（1996）「現代学習論批判◎構成主義とその後」堀尾輝久・須藤敏昭ほか（編）『講座学校第5巻 学校の学び・人間の学び』第5章、柏書房。
- 澤野由紀子（2013）「スウェーデン民衆教育における市民性教育」近藤孝宏（編）『統合ヨーロッパの市民性教育』231-45、名古屋大学出版会。
- 三後美紀・金井篤子（2003）「高校生の進路選択過程における自己決定経験とキャリアモデルの役割」『経営行動科学学会年次大会発表論文集』20、135-39。
- 塩原良和（2011）「越境的社会関係資本の創出のための外国人住民支援：社会的包摂としての多文化共生に向けた試論」『法學研究：法律・政治・社会』84、279-305。
- 塩原良和（2017）『分断と対話の社会学－グローバル社会を生きるための想像力』慶應義塾大学出版会。
- 自治省（1987）「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」『自治研究』63巻5号、142-46。
- 自治省（1989）『地域国際交流推進大綱の策定に関する指針』
- 志水宏吉（2002）「学校世界の多文化化 日本の学校はどう変わるか」宮島喬・加納弘勝（編）『国際社会2 変容する日本社会と文化』69-92、東京大学出版会。
- 志水宏吉・高田一宏（2012）『学力政策の比較社会学〔国内編〕』明石書店。
- 志水宏吉（2014）『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房。

- 自民党労働力確保に関する特命委員会（2016）『「共生の時代」に向けた外国人労働者受入れの基本的考え方』
- 自由民主党外国人材交流推進議員連盟（2008）『人材開国！日本型移民政策の提言』
- 新城優子（2010）「子どもの教育達成プロセスに関する理論的検討-社会関係資本論の視点から」『ソシオロゴス』34、85-103。
- 鈴木規子（2013）「フランス共和政と市民の教育」近藤孝宏（編）『統合ヨーロッパの市民性教育』103-19、名古屋大学出版会。
- 杉村美紀（編）（2017）『移動する人々の国民国家 ポスト・グローバル化時代における市民社会の変容』明石書店。
- 末藤美津子（1999）「アメリカのバイリンガル教育法における言語観-1968年法から1994年法までの変遷-」比較教育学研究 25、81-96。
- 総務省（2006）『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』
- 総務省（2007）『多文化共生の推進に関する研究会報告書 2007』
- 総務省（2012）『多文化共生の推進に関する研究会報告書～災害時のより円滑な外国人住民対応に向けて～』
- 園山大祐（2013）「フランスにおける移民教育の転換」近藤孝宏（編）『統合ヨーロッパの市民性教育』178-94、名古屋大学出版会。
- 高木光太郎（2012）「「まなびの凝り」と「まなびほぐし」」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎（編）『ワークショップと学び I まなびを学ぶ』第3章、東京大学出版会。
- 高橋満（2009）『NPOの公共性と生涯学習のガバナンス』東信堂。
- 高谷幸・大曲由起子・樋口直人・鍛冶致・稲葉奈々子（2015）「2010年国勢調査にみる外国人の教育－外国人青少年の家庭背景・進学・結婚」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第39号、37-56。
- 田中圭治郎「アメリカ教育における文化的多元主義」江原武一（編）『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』35-58、玉川大学出版部。
- 田邊裕里（2009）「子どもの「ロールモデル」を取り込んだ実践がもたらすもの」『言語文化教育研究』7&8、124-42。
- 谷本寛治・大室悦賀・大平修司・土肥将敦・古村公久（2013）『ソーシャル・イノベーションの創出と普及』NTT出版。

田房由起子（2005）「子どもの教育におけるモデルの不在－ベトナム出身者を中心に」宮島喬・太田春雄（編）『外国人の子どもと日本の教育－不就学問題と多文化共生の課題』155-69、東京大学出版会。

田村梨花（2014）「外国につながる子どもと学校をつなぐ NPO のノンフォーマル教育」牛田千鶴（編）『南米につながる子どもたちと教育 複数文化を「力」に変えていくために』105-27、行路社。

中島久朱（2011）「現代イギリスの多文化主義と社会統合－公教育における多様性の容認と平等の問題」江原裕美（編）『国際移動と教育－東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』287-301、明石書店。

中島和子（2005）「カナダの継承後教育その後－本書の解説にかえて」カミンズ.J, ダネシ.M（中島和子・高垣俊之訳）『カナダの継承教育－多文化・多言語主義をめざして』156-58、明石書店。

中野民夫（2003）『ファシリテーション革命』岩波書店。

中村恵子（2007）「構成主義における学びの理論－心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して」『新潟青陵大学紀要』第7号、167-76。

中山あおい・石井聡子・森実・森田英嗣・鈴木真由子・園田雅春（2010）『シティズンシップへの教育』新曜社。

中山あおい・山田容子（2001）「ドイツ－異文化間教育の背景と実践」天野正治・村田翼夫（編）『多文化共生社会の教育』244-61、玉川大学出版部。

西島晃彦（1994）「『共生』の社会課程」『来日アジア・アフリカ系外国人の生活適応と日本人との共生に関する研究』239-43、来日外国人との共生社会研究会。

西村仁志（2013）『ソーシャル・イノベーションとしての自然学校 成立と発展のダイナミズム』みくに出版。

21世紀への留学生政策懇談会（1983）「21世紀への留学生政策に関する提言」

21世紀日本の構想懇談会（2000）「日本のフロンティアは日本の中にある」講談社。

日本経済団体連合会（2004）「外国人受け入れ問題に関する提言」

日本経済団体連合会（2008）「人口減少に対応した経済社会のあり方」

野津隆志（2007）『アメリカの教育支援ネットワーク』東信堂。

野中郁次郎・廣瀬文乃・平田透（2014）『実践ソーシャルイノベーション 知を価値に変えたコミュニティ・企業・NPO』千倉書房。

- 旗手明（2013）「進む在留管理の再編強化-外国人登録から在留カードへ」吉原和男（編）『人の移動事典 日本からアジアへ・アジアから日本へ』156-57、丸善出版。
- 林寛平（2016）「スウェーデンにおける外国人生徒の学習権保障」園山大祐（編）『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』102-20、ナカニシヤ出版。
- ハヤシザキカズヒコ（2015）「移民の子どもの教育の現状と課題」『日本労働研究雑誌』No. 662、54-62。
- 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。
- 広井良典（2009）『コミュニティを問いなおすーつながり・都市・日本社会の未来』筑摩書房。
- 部落解放・人権研究所（編）（2000）『子どものエンパワメントと教育』部落解放・人権研究所。
- 古野庸一（1999）『キャリアデザインの「必要性」と「難しさ」』リクルートワークス研究所『Works』35、4-7。
- 前田朗（2013）「現代日本におけるヘイトクライム・人種差別」吉原和男（編）『人の移動事典 日本からアジアへ・アジアから日本へ』198-99、丸善出版。
- 松尾知明（2007）『アメリカ多文化教育の再構築-文化多元主義から多文化主義へ』明石書店。
- 松尾知明（2013）『多文化教育をデザインする－移民時代のモデル構築』勁草書房。
- 松尾知明（2017）『多文化教育の国際比較－世界10カ国の教育政策と移民政策』明石書店。
- 松本雅和（2007）『リベラルな多文化主義』慶應義塾大学出版会。
- 見世千賀子（2000）「オーストラリア-多文化社会に向けた公教育の再構築」江原武一（編）『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』176-208、玉川大学出版部。
- 箕浦康子（編）『フィールドワークの技法と実際-マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房。
- 宮島喬（2002）「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」宮島喬・加納弘勝（編）『国際社会2 変容する日本社会と文化』119-44、東京大学出版会。
- 宮島喬（2014）『外国人の子どもの教育 就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会。

- 宮崎喬・佐藤成基・小ヶ谷千穂（編）（2015）『国際社会学』有斐閣。
- 宮島喬（2016）『現代ヨーロッパと移民問題の原点-1970、80年代、開かれたシティズンシップの生成と試練』明石書店。
- 森廣正（2000）「新しい段階を迎えたドイツの外国人労働者・住民問題」森廣正（編）『国際労働力移動のグローバル化-外国人定住と政策課題』79-112、法政大学出版社。
- 森雄二郎（2009）「多文化社会の進展と地域の取り組み-滋賀県の国際施策・多文化共生の取り組みから」『聖泉論叢』16、197-215。
- 森雄二郎（2018a）「外国にルーツを持つ子どもと社会をつなぐ場の創出に関する実証研究-社会構成主義的アプローチを用いた教育実践を通じて-」『同志社政策科学研究』第19巻第2号、169-84。
- 森雄二郎（2018b）「外国にルーツを持つ子どもの教育支援に関する一考察」『同志社政策科学研究』第20巻第1号、89-100。
- 文部科学省国立教育政策研究所・国際協力機構（2014）「グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査」国際開発センター。
- 安田浩一（2012）『ネットと愛国-在特会の「闇」を追いかけて』講談社。
- 安田浩一（2015）『ヘイトスピーチ 「愛国者」たちと憎悪と暴力』文芸新書
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹（編）（2013）『ワークショップデザイン論-創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会。
- 山田竜作（2010）「グローバル・シティズンシップの可能性-地球時代の「市民性」をめぐって」藤原孝・山田竜作（編）『シティズンシップ論の射程』247-93、日本経済評論社。
- 山脇啓造（2011）「日本における外国人政策の歴史的展開」近藤敦（編）『多文化共生政策のアプローチ』21-40、明石書店。
- 吉谷武志（2001）「フランス-移民の教育から異文化間教育へ」天野正治・村田翼夫（編）『多文化共生社会の教育』230-43、玉川大学出版部。
- 善元幸夫（2009）「ニューカマーの子どもにとってのキャリア教育」『解放教育』39、27-33。
- リリアン・テルミ・ハタノ（2011）「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田晃次・山下仁（編）『共生の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』55-80、三元社。
- 若槻健（2014）『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部。
- 渡戸一郎（2011）「多文化社会におけるシティズンシップとコミュニティ」北脇保之（編）『「開かれた日本」の構想 移民受け入れと社会統合』228-57、ココ出版。

(外国語文献)

- Bohm, D. (1996) *On Dialogue*. Routledge. (=2007, 金井真弓訳『ダイアログ 対立から共生へ、議論から対話へ』英治出版)
- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. In Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258, Westport, Connecticut, Greenwood Press.
- Bruner, J. S. (1986) *Actual Minds, Possible Words*. Harvard University Press. (=1998, 田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房)
- Coleman, J. S. (1988) *Social Capital in the Creation of Human Capital*, *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press. (=2004, 久慈利武監訳『社会理論の基礎』青木書店)
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, California State University.
- Delanty, G. (2000) *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*, Open University Press. (=2004, 佐藤康行『グローバル時代のシティズンシップー新しい社会理論の地平』日本経済評論社)
- Gergen, K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction*, (=2004, 東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版)
- Heater, D. (1999) *What is Citizenship?*, Polity Press. (=2002, 田中俊郎・関根政美訳『市民権とは何か』岩波書店)
- Illich, I. (1973) *Tools for Conviviality*, (=1989, 渡辺京二・渡辺梨佐訳『コンヴィヴィアリティのための道具』日本エディターズスクール出版部)
- Joppke, C. (2010) *Citizenship and Immigration*, Polity Press Ltd. (=2013, 遠藤乾・佐藤崇子・井口保宏・宮井健志訳『軽いシティズンシップー市民、外国人、リベラリズムのゆくえ』岩波書店)

- Kymlica. W (1995) *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press. (=1998, 角田猛之・石山文彦・山崎康仕監訳『多文化時代の市民権-マイノリティの権利と自由主義』晃洋書房)
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimated peripheral participation*. Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加』産業図書)
- Lin, N. (2001) *Social Capital*, Cambridge University Press. (=2008, 筒井淳也ほか訳『ソーシャル・キャピタル-社会構造と行為の理論』ミネルヴァ書房)
- Marshall, T. H. and Bottomore. T. (1992) *Citizenship and Social Class*, Pluto Press. (=1993, 岩崎信彦・中村健吾訳『シティズンシップと社会的階級-近現代を総括するマニフェスト』法律文化社)
- Osler, A. and Stakey. H. (2005) *Changing Citizenship, First edition*, Open University Press UK Lid. (=2009, 清田夏代・関芽訳『シティズンシップと教育 変容する世界と市民性』勁草書房)
- Park, R. E. (1936) *Human Ecology*, (=1986, 町村敬志・好井裕明訳『実験室としての都市 - パーク社会学論文選』御茶ノ水書房)
- Portes, A. (1998) Social Capital: its origins and applications in modern socialy, *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- Putnam, R. D. (1993) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press. (=2001, 河田潤一訳『哲学する民主主義-伝統と改革の市民的構造』NTT出版)
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster. (=2006 柴内康文訳『孤独なボウリング-米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房)
- Westley. F., Zimmerman. B and Patton. M. (2006) *Getting to Maybe: How the World is Changed*, Randon House Canada Toronto. (=2008, 東出顕子訳『誰が世界を変えるのか-ソーシャル・イノベーションはここから始まる』英治出版)
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, M. W. (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press. (=2002, 野村恭彦監修、櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社)

(URL リスト)

1. 法務省 (2000) 「出入国管理計画 (第 2 次)」法務省 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/press_000300-2_000300-2-2.html)
2. 国際移住機関「移民の定義」国際移住機関 HP
(2018 年 6 月 8 日閲覧、http://www.iomjapan.org/information/migrant_definition.html)
3. 法務省 (2018) 「平成 29 年末現在における在留外国人数について (確定値)」法務省 HP
(2018 年 5 月 18 日閲覧、http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html)
4. 外国人労働者問題関係省庁連絡会議 (2006) 内閣官房 HP 「「生活者」としての外国人に関する総合的対応策」(2018 年 1 月 4 日閲覧、<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2.pdf>)
5. 日系定住外国人施策推進会議 (2010) 内閣府 HP 「日系定住外国人施策に関する基本方針」(2018 年 2 月 3 日閲覧、<http://www8.cao.go.jp/teiju/guideline/pdf/fulltext.pdf>)
6. 法務省 (2005) 「第 3 次出入国管理計画」法務省 HP
(2018 年 5 月 21 日閲覧、<http://www.moj.go.jp/content/000001935.pdf>)
7. 法務省 (2010) 「第 4 次出入国管理計画」法務省 HP
(2018 年 5 月 21 日閲覧、<http://www.moj.go.jp/content/000054439.pdf>)
8. 日本経済再生本部 (2014) 「日本再興戦略改訂 2014」首相官邸 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/honbunJP.pdf>)
9. 日本経済再生本部 (2016) 「日本再興戦略 2016-第 4 次産業革命に向けて-」首相官邸 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/zentaihombun_160602.pdf)
10. 法務省民事局「帰化許可申請者、帰化許可者数及び帰化不許可者数の推移」法務省 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、<http://www.moj.go.jp/content/001180510.pdf>)
11. 静岡県 (2016) 「多文化共生アンケート調査結果」静岡県 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、<https://www.pref.shizuoka.jp/kikaku/ki-140/documents/japanese.pdf>)
12. 愛知県 (2010) 「「愛知県の多文化共生に関する県民意識調査」の結果について」愛知県 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/0000031057.html>)
13. 法務省 (2017) 「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計表」法務省 HP (2017 年 5

- 月 21 日閲覧、http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html)
14. 文部科学省 (2017) 「学校基本調査」文部科学省 HP (2017 年 5 月 21 日閲覧、<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528>)
15. 文部科学省 (2017) 「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) の結果について」文部科学省 HP (2017 年 6 月 28 日閲覧、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm)
16. 文部科学省 (2006) 「外国人の子どもの不就学実態調査の結果について」文部科学省 HP (2017 年 6 月 12 日閲覧、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm)
17. 外国人集住都市会議 (2012) 「外国人集住都市会議東京 2012 報告書」外国人集住都市会議 HP (2017 年 6 月 3 日閲覧、<http://www.shujutoshi.jp/2012/pdf/2012houkoku.pdf>)
18. 総務省 (2003) 「外国人児童生徒等教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知－公立の義務教育諸学校への受入れ推進を中心として－」総務省 HP (2018 年 5 月 21 日閲覧、http://www.soumu.go.jp/kanku/kyusyu/gyosei_031008_2.html)
19. 文部科学省 (2008) 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について (報告)」文部科学省 HP (2018 年 1 月 8 日閲覧、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afielddfile/2016/06/28/1373387_02.pdf)