

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—

森 雄二郎

概要

本稿の目的は、多文化化が進む日本において外国にルーツを持つ子どもの現状と課題を社会との関係性（つながり）から捉え直した上で、社会構成主義的アプローチを用いた教育支援やその具体的な実践のあり方を検討することである。

まず、多文化社会が進展する日本社会の実情と外国にルーツをもつ子どもの現状と課題を整理して、彼らの教育達成を阻害する要因として日本語や学力といった個人の問題とともに、彼らを取り巻く社会との関係性やかかわりが希薄であるといった社会関係の問題を指摘した。そして、その解決手段として社会構成主義的アプローチを用いた教育支援（つながり支援）のあり方を定義し、その具体的な教育実践の方法論を提示した。

そして、滋賀県で実施されるキャリア教育プログラムを社会実験と位置づけて、事業の実施プロセスや成果を分析し、プログラムの教育効果や波及効果について考察した。そこでは、限定的ではあるものの参加者が社会とのつながりを媒介するロールモデル（職業人）との交流や対話を通じて、進路や将来に対する前向きな「意欲」、社会や職業に対する「興味関心」など、将来への展望を描き、自らのアイデンティティを形成する兆しやそれに向けた具体的な行動を動機づける学びを得ていたことが一定程度確認された。また事業の波及効果として、参加者が

新たなロールモデルとして循環し関係性を変容させていくことや支援の輪やネットワークの広がりなど、彼らを取り巻く「学びを通じた共同体」が変容していく可能性も示唆された。

1. はじめに

現在、日本国内には、すでに200万人を越える外国人が暮らしている。日本に暮らす外国人（在留外国人¹）の数は、1990年代から増加の一途をたどり、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とは言え、さまざまな産業分野での外国人労働力ニーズは高く、2012年からは再び増加に転じている。このような状況の中で、異なる文化背景を持つ人々との共生、いわゆる「多文化共生²」は日本社会が直面する課題の1つと言える。

多文化共生の問題として、外国にルーツを持つ子ども³の教育問題も多岐にわたって顕在化している。在留外国人の数が急増した1990年代以降、学校を中心とする教育現場でも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などのために、日本社会におい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）を強いられたりするなど、依然として彼らの教育達成⁴には

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に留する外国人（中長期在留者）及び特別永住者」を指す。

² 「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）（URL1）

³ 一般的には「両親またはそのどちらか一方が外国出身者である子ども」を指す。詳細は第2章で定義する。

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。

格差も生じている。

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つて十分な情報や知識が得られないなど、彼らがおかれている境遇として社会との関係性やかかわりが希薄であるという問題も横たわっている。

そこで、本稿では多文化化が進む日本において外国にルーツを持つ子どもの現状と課題を社会との関係性（つながり）から捉え直した上で、社会構成主義的アプローチを用いた教育支援とその具体的な教育実践のあり方を検討することを目的とする。そのために、滋賀県で実施されている外国にルーツを持つ子どもを対象としたキャリア教育プログラムを社会実験と位置づけ、その実施プロセスや成果を分析し、事業の教育効果や社会的意義について考察する。

2. 多文化社会の進展

本章では、在留外国人の現状や推移から、外国にルーツを持つ子どもたちの来日背景や歴史的背景を概観する。法務省の「平成 28 年末における在留外国人数について（確定値）」(URL2)によれば、2016 年 12 月現在、在留外国人は 238 万 2822 人であり、日本の人口の約 1.7% を占めている。在留外国人数は 1990 年代から右肩上がりに上昇し、リーマンショック（2008 年）の影響もあり一時減少傾向にあったものの、2012 年には再び増加傾向に転じている。国籍別の内訳は、1 位：中国（69 万 5522 人）、2 位：韓国（45 万 096 人）、3 位：フィリピン（24 万 3662 人）、4 位：ベトナム（19 万 9990 人）、5 位：ブラジル（18 万 0923 人）と続いている。

戦後、今日までの在留外国人の推移を特徴づける契機がいくつかある。まずは、サンフランシスコ講和条約の発効（1952 年）によつて、日本国籍を失った旧植民地出身者にルーツ

を持つ「オールドカマー⁵」である。彼らの大半は日本の植民地支配を受けた朝鮮半島出身者で、戦前あるいは戦中から日本に暮らし、戦後になつても日本に留まった人とその家族である。終戦直後から約 70 万人が滞在し、1980 年代後半まで在留外国人（当時は「外国人登録者」）の 9 割以上を占めていた。1991 年に「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」が定められ、「特別永住者」の在留資格が新たに付与された。現在、「特別永住者」資格での滞在者は死亡や国籍変更などの影響もあって減少傾向にあるが、日本における多文化共生の問題の当事者としてさまざまな教育問題にも取り組んできた。

次の契機は、1980 年代以降に流入してきた「ニューカマー⁶」の増加である。その中でも、その主流となったのが 1989 年に「出入国管理及び難民認定法（以下入管法）」が改正（1990 年施行）されたことによつて流入した南米諸国からの日系人出稼ぎ労働者たちである。彼らは人手不足が深刻であった第二次産業に就業し、これらを基幹産業とする地域に暮らすことになった。中でも日系人が多いブラジルは出稼ぎ労働者の最大の供給国となり、日本各地で日系ブラジル人が急増することになった。彼らは当初、本国との間を行き来する一過性の労働力と見られていたが、日本での滞在が長期化すると家族を呼び寄せるなど定住化が進んでいった。

また、2000 年代になると、さまざまな分野・業界において外国人労働力ニーズは高まりを見せ、アジア圏からの技能実習生⁷や留学生の受け入れ、「経済連携協定⁸」による外国人看護師・介護士の導入などが進んだ。さらに国際結婚や国籍取得などを含めると、日本社会の多文化化はますます進行している。

こうした在留外国人流入の動きにとともに、日本語や日本文化にまったく馴染みのない子どもたちが日本社会で暮らすことになり、多様な文化背景を持つ外国にルーツを持つ子どもとの問題が発生していくことになる。

⁵ 1990 年代以前から在留する外国人で、主に「特別永住者」の在留資格者を指す。

⁶ 主に 1980 年代後半から増加した在留外国人のことを指す。

⁷ 日本では、国際協力・国際貢献の一環として、途上国の経済発展を担う人材育成を行うために実習生の受け入れを行っている。

⁸ 「Economic Partnership Agreement」。特定の国や地域の間で、貿易の自由化に加え、投資や人材交流等を含む経済関係の強化を目的としている。

3. 外国にルーツを持つ子どもをめぐって

「外国にルーツを持つ子ども」とは、一般的には「父・母の両方、またはそのどちら一方が外国出身者である子ども」とされる。しかし、在留外国人の子息を含めて、日本国籍を含む重国籍⁹の子どもや海外で生まれ育った日本国籍の子ども（帰国子女）、無国籍の子ども、生活言語が日本語ではない子どもなど、その範囲は広がっている。

本稿では、1990年代以降に急増した「ニューカマーの子ども」を研究の主たる対象としているが、対象を限定することを意図しているわけではなく、本研究の対象としては広義に「人種や国籍によらず、多様な文化背景を有する子ども」と定義する。

3.1 外国にルーツを持つ子どもの現状

現在、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公的な統計資料などを手がかりに整理する。法務省の「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」（URL3）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、増加傾向にある。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。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。

また、文部科学省の「学校基本調査」（URL4）によれば、2016年5月現在、国公私立学校（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年以降はこちらも増加傾向にある。ただし、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¹⁰に通う外国人児童生

徒は含まれておらず、それを踏まえると「外国にルーツを持つ子ども」はそれ以上の数存在していることになる。

3.2 外国にルーツを持つ子どもをめぐる教育問題

3.2.1 日本語や学力の問題

外国にルーツを持つ子どもたち（特にニューカマーの子ども）にとって、最初に直面するのは「日本語」の問題である。もちろん、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、「日本語が話せない」と言うことは常に問題とされる。

文部科学省の「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」（URL6）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、その後はまた増加傾向にあり、この間に約1.5倍に増えている。さらに日本国籍でありながら日本語指導が必要な児童生徒数は3611人となっており、10年間で約2.5倍に増えている。

また、かりに日常会話を中心とする「生活言語」が習得できても、それ以降の学習や知的活動を支える「学習言語」の習得が不十分のまま、学習についていけないケースも少なくない。さらに母語と第2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。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。

⁹ 一般的に「国籍を複数有する人」のことを指す。日本国籍の場合は、22歳になるまで、あるいは重国籍となって2年以内にいずれかの国籍を選択すること義務づけられている。

¹⁰ 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。

3.2.2 進路選択の問題

ここで、外国にルーツを持つ子どもの教育問題について、高校の進学率や通学率など、彼らの進路状況をもとに概観する。もちろん、彼らの教育問題を高校進学率や通学率の数字だけで論じることはできないが、その後の進学や就職先などを含めた進路選択の幅を広げる意味において、高校に進学するかしないかも重要な要因であると考ええる。

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¹¹が行った調査（URL5）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。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。この数値からはオールドカマーである韓国・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ニューカマーの子どもたちの通学率が低い。

3.3 従来の教育支援のあり方

前述のような問題を踏まえて、これまでも学校を中心とする教育現場において、さまざま

な教育支援が行われてきた。従来の教育支援は、教育現場で外国にルーツを持つ子どもの日本語能力や学力が問題となり、それに対応する形で彼らに不足している日本語や学力をどうやって習得させるのかということに焦点が当たってきたと言える。

佐藤（2010）はこれまでの文部科学省の教育施策の変遷を概観した上で学校で日本語指導の困難さが浮き彫りになり、対症療法的に日本語に特化した教材整備が進められてきたと指摘している。つまり、外国にルーツを持つ子どもたちの教育支援は学校で学習するために必要となる日本語や学力を習得させるために、「どのように日本語を習得させるか」「どうやって学力を身につけさせるか」という問題意識のもと、教師側の教育手法や教材の開発に力点が置かれてきたことを意味している。さらに佐藤（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。

また、小島（2007）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（小島2007：152）。

前述の指摘は、彼らの教育達成が十分に果たされない背景に、本人の日本語能力や学力の不足だけでなく、社会的・文化的マイノリティであるがゆえに限られた知識や情報、さらには限られた人間関係の中で生きているという、社会と

¹¹ 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。

の関係性やかかわりの問題が横たわっているということを示している。社会との関係性が希薄であることによって、将来展望が描けなかったり、学習することの意味が見出せずに、「日本語を覚えよう」「学力を身につけよう」といった学習意欲そのものが減退してしまっているという側面も見えてくる。実際、筆者が直接支援に関わっているブラジル人学校の生徒の中には、日本の学校で学習する意味を見出せず、学校を中退してアルバイトに就く子どもや親が働いている派遣会社に就職する道を選ぶ生徒も少なくない。

4. 新たな教育支援のあり方の模索

前述の問題意識を踏まえると、教育支援のあり方は彼らに「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」といった学習そのものの意義や捉え方（学習観）の転換が求められているということでもある。そこで、本稿では「社会構成主義」の理論や枠組みを援用した新たな教育支援のあり方を提示することを試みる。

4.1 社会構成主義の成り立ちと定義

「社会構成主義¹²⁾」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¹³⁾」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」（久保田 2003:6）ということである。

4.2 社会構成主義の学習理論

「社会構成主義」の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。新参者は共同体の正統な参加

¹²⁾「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。

¹³⁾本稿における「社会構成主義」と同義とする。

者であり、最初は周辺の参加から次第に「十全的参加¹⁴⁾」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¹⁵⁾」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 & Wenger 1991=1993)。

さらに、新参者の参加は古参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「新参者」とみなすことができる」として、新参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 & Wenger 1991=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、まして教授技術の方略でも教えるテクニックでもない」(Lave & Wenger 1991=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。

4.3 実証主義と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」であると考えられている。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>)」の上に書き込まれる。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。ここでは、教師から生徒へ、生徒から教師への情報伝達はあるけれども、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)

ここ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。

表1 実証主義と社会構成主義の学習観について

	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

(筆者作成)

¹⁴⁾ 周辺の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当に扱おうと意図した」としている (Lave & Wenger 1991=1993:12)

¹⁵⁾ 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 & Wenger 1991=1993:62)。

4.4 新しい教育支援としての「つながり支援」

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。前述したとおり、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、彼らの学習を日本社会への「参加¹⁶」と捉えることによって、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、社会との関係性やかかわりを構築することで、彼らの参加を動機づけ、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）。

4.5 「つながり支援」の構成要件

ここで、「つながり支援」のあり方の検討を試みたい。前述までの議論を踏まえて、「つながり支援」の構成要件を「アイデンティティ形成をとともなう能動的な学びの場」「関係性を

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、さまざまな視点から複合的にアプローチすることが求められる。本稿では、これらの学びの場を設定するために「キャリア教育」「ロールモデル」「ワークショップ」「教育コミュニティ」を鍵概念として、「つながり支援」のあり方を検討する。

4.5.1 「キャリア教育」の視点

本稿では、具体的な教育手法として、キャリア教育に焦点を当てる。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」¹⁷である。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出来る。それは、これからの社会における自己認識（アイデンティティ）を形成することを支える支援ということができる。

もちろん、従来の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¹⁸。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ものであった。それらは一方的な情報の伝達にすぎず、彼らの参加を動機づけると

表2 従来の教育支援と「つながり支援」の支援観について

	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)

(筆者作成)

¹⁶ Lave & Wenger は「新参加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的な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。

¹⁷ 文部科学省 (2011) 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について(答申)」(URL7)

¹⁸ 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)」(URL8)

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。

4.5.2 「ロールモデル」の提示

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付きや発見を得させることが重要である。」とされている。

Lave & 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まれる。広く周辺の見方からはじめて、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話し、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に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。

本稿では、そうした参加や学習の動機づけを媒介する人物を「ロールモデル」と名づける。「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、さらなる参加の動機づけとな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。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。

4.5.3 「ワークショップ」の理論と技法

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ろといったことではなく、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。

こうした相互作用的な学びの場を設定する具体的なプログラムをデザインするにあたって「ワークショップ」の理論と技法を参考にすることにした。「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、本稿では「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)と定義する。参加や体験といった行為を共有することによって、新たな価値を見出そうとする手法は、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。

4.5.4 「教育コミュニティ」の形成

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一部の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に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、多様なリソースとの協働の必要性を指摘している。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。

外国にルーツを持つ子どもの教育支援の現場において、すでに地域の日本語教室や学習支援事業など、学校以外の取り組みは各地で行われている。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。しかし、あえて指摘するならば、支援に関わる NPO 団体や日本語教室なども社会の中においては限られたリソースであり、あくまでも学校とその周辺の関係機関に留まっているとも言える。本来は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が求められるのである。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つながりを構築することも重要な視点である。それはより社会に拓かれた、学びを通じた共同体である「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の1つである。

5. 社会実験の概要

これまでに社会構成主義を援用した「つながり支援」とその教育実践の構成要件について提示した。次に、それらの要素を組み入れた具体的な教育実践の有効性や社会的意義を検討するために、滋賀県で実施されている「外国にルーツを持つ高校生のためのキャリアデザイン研修（職業人と語る会）」を社会実験と位置づけて、その実施プロセスや成果を分析する。

本章では、まず社会実験の概要を整理する。

5.1 事業の目的と背景

本事業は、主催者である滋賀県国際協会が平成 24 年度より自治体国際化協会の「CLAIR 助成事業」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に対するキャリア教育プログラムとしてスタートした。

5.2 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た。

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、当日の運営についての協議などが行われてきた。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。運営会議は、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。

5.3 職業人と語る会

「職業人と語る会」は本事業の開始当初から実施してきたプログラムであり、社会実験の中心に位置づける研修である。「職業人と語る会」は、外国にルーツを持つ高校生にロールモデルとなり得る社会人（職業人）との出会う場を設けて、主体的に将来設計を描こうとする意欲やモチベーションを高めることを目的としている。ここで、「職業人と語る会」のプログラム構成や内容を整理する。

5.3.1 研修プログラムのデザイン

研修プログラムは大きく分けて二部構成である。趣旨説明を行った後に第一部（職業人との出会い）、第二部（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をとった。

まず、第一部では全ての職業人に自己紹介（5

表3 職業人と語る会のプログラム構成

時間	内容
10:30～12:00	会場準備
12:30～13:00	スタッフ・職業人ミーティング
13:30～13:40	開会のあいさつ・趣旨説明
13:40～14:40	第一部 職業人を知ろう
14:40～15:00	休憩・会場レイアウトの変更
15:00～16:00	第二部 職業人と語ろう
16:00～16:30	まとめ（振り返り）
16:30～17:00	アンケート記入

分程度）を行ってもらった（写真1）。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、第二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。これは、ワークショップの技法における「アイスブレイク¹⁹」に相当する。

第二部は職業人との交流の場として、職業人1人ずつに机と椅子を配置してブースを作り、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をとった（写真2）。中野は「どういう形でお互いが座るかは、グループの相互作用を有効に引き出せるかどうかに関わる重要な要素である」（中野2003:179）と述べている。特に、対話を促進するために、第二部は職業人を含めた少人数グループ（3～5人程度）に分けて、一方的に職業人が話すのではなく、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ワールドカフェ形式²⁰を採用した。そして、1回の対話をおよそ15分程度で区切り、より多くの職業人と対話できるように心がけた。

職業人には各自のブースに仕事道具や写真などを持ち込んでもらうなど、ブースを自由に装飾してもらうことで、それぞれの職業人独自の世界観を表現してもらった。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、

¹⁹「緊張した硬い氷のような雰囲気をお互いにこわす」といった意味で、ワークショップにおいて、参加者が心身ともに居心地の良い関係を築いて受け入れる準備を整えるための手法の1つとして使用される。

²⁰ Brownら（1995）によって開発されたワークショップ手法の1つ。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できることを意図した話し合いのスタイルのこと。



写真1 第一部（職業人の自己紹介）



写真2 第二部（職業人別のブース）

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。

5.3.2 職業人の選考

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がよいかという職業人の選考も重要な要件である。運営会議では、「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た職業は意味がないのではないか」などの意見も出された。

以上のような議論を踏まえて、参画してもらう職業人に関して以下の視点を考慮して選考することとした。

- 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
- 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が持ちやすい職業

以上の要件をもとにして、2015年、2016年に協力を依頼した職業人の職種（国籍・ルーツ）は表4のとおりである。

表4 職業人の属性（職種・国籍）について

2015年

職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)
アパレル業	中国	盲導犬トレーナー	日本
通訳	ブラジル	美容師（ネイリスト）	日本
翻訳	中国	自動車整備士	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	プログラマー	日本
保育士	日本	溶接技師	ブラジル
教師	日本	ホテル業	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

職業	(国籍・ルーツ)	職業	(国籍・ルーツ)
弁護士	韓国	教師	日本
語学講師・通訳	ペルー	パティシエ	日本
美容師	中国	介護福祉士	日本・ペルー
自動車販売員	日本	保育士	日本
専門学校生	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
教師	日本	大学生	日本・ブラジル
建築関係	日本		

5.3.3 多様な関係者との協働

また、当日には運営スタッフのほか、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った。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や各種のメディア関係者を会場に招いたほか、関係機関や団体からの見学を受け入れるなど、職業人だけでなく多様な社会的リソースが集い、交流できる場になるように意識した。

6. 社会実験の検証

社会実験の目的は、彼らの社会参加の足がかりを「ロールモデルとの出会い」と見立て、それが彼らにどのような影響を及ぼすのかを分析することで、具体的な教育効果や社会的意義を検証することにある。本章では、研修を受けた参加者を中心に「彼らがどのような学びを得ていたか（教育効果）」、事業を展開するプロセスにおいて「どのような波及効果が見られたか（社会的意義）」に焦点を当てて考察する。

6.1 調査の概要

（分析方法）

参加者や関係者へのアンケート調査・ヒアリング調査、研修中の参与観察で得られた観察記録などによって収集したデータを質的に分析した。研修中の参加者や関係者の発言や行動、アンケート調査（自由記述）の内容はそれぞれの記述を意味合いごとに分類する「KJ法」を参考に整理した。また、観察記録は当日筆者がフィールドノートに書き留めた記述内容を中心にまとめた。なお、分析に用いたデータ中の下線は筆者が考察する上で重要であると判断した記述部分に付した。

倫理的配慮について、調査対象者には研究の

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、文書で同意を得た。写真資料に関して、本人が特定される恐れのある場合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た。

（実施日）

2015年7月22日（水）13：30～17：00

2016年7月21日（木）13：30～17：00

（調査対象）

①研修参加者

2015年56名（ブラジル35名・ペルー9名・フィリピン5名・中国5名・日本2名）

2016年54名（ブラジル28名・ペルー3名・フィリピン15名・中国4名・日本4名）

②事業に関わる関係者（職業人・運営スタッフ・通訳・参加者が通う学校の教員など）

6.2 学習者の学びについて

6.2.1 アンケート調査から

（アンケート回答数 2015年54／56名・2016年53／54名）

①進路や将来に対する具体的な目標や希望

「お菓子づくりをやってみたくてと思った。」「ホテルマンになりたい。」「通訳になりたいという気持ちが改めて強くなった。」「通訳になることに興味を持っていたが、機械工にも関心を持った。」「建築関係の仕事に興味を持ちました。」「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きたいかははっきりしました。」など、具体的な進路や就職に向けた目標や希望を見出そうとする意見が見られた。

②仕事や職業に関する新たな知識や情報の獲得

「建築関係に興味があったが、具体的な内容が知れた。」「今まで知らなかった職業を知ることができた。」「老人ホームで働くということがどんなことか知れた。」「ウエディングプランナーと言う職業を知らなかった。」「素敵ないろいろな仕事が見つかり、それぞれの仕事に関してたくさん理解した。」など、仕事や職業に関する知識や情報を得ていたことが確認できた。

③進路や将来に向けてやるべきことの確認

「高校を卒業したらどうすればよいか、なにをしたらいいかを知ることができました。」「自分には大学に行くことが必要である。」「専門学

校に行く必要があることがわかった。」など、今後の進路や将来に向けた見通しや道筋を見出す意識がうかがえた。

「これから頑張ろうと思ったことはありますか」との質問に対して「日本語の習得」「学校の勉強」「資格を取りたい」「もっと情報を集める必要がある」「やっぱりもっと勉強しなければならないと思った。」「日本語をもっとできるようになりたい。」など、今後の進路に向けて、自らがやらなければならないことを認識する意見も見られた。

④進路や将来に対する悩みや葛藤

「自分は母国に帰りたいと思っているが、どうなるかわからない。」「日本で働くとしても、親の務めている会社しか考えていなかった。これから、それ以外の仕事に就けるのか、心配だ。」「やってみたい仕事はありました。でも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。」「日本語がわからないことが不安。」「外国人だからなれない仕事もあることがショックだった。」など、自らの境遇やアイデンティティを含めた将来に対する悩みや葛藤を認識していることも確認できた。

6.2.2 インタビュー調査から

(Aさんの語り)

「私はお菓子づくり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、お菓子づくりが楽しそうだと思いました。パティシエになるには資格はいらさないけど、専門学校に行かないと難しいそうです。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。」(2015.7.21・ブラジル籍女子・研修会場にて)

(Bさんの語り)

「まだ何も決めていません。でも、たくさんの仕事があることを知りました。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。不安もありますが、頑張りたいと思います。」(2015.7.22・フィリピン籍男子・研修会場にて)

(Cさんの語り)

「周りには頑張っている人がたくさんいました。私は大学進学を目指しています。なので、大学

生の話がすごく良かったです。同じ国籍の人なので自分も頑張ろうと思えました。ゆくゆくは建築関係の仕事がしたいです。」(2016.7.21・ブラジル籍男子・研修会場にて)

6.2.3 研修中の観察記録から

第2部が始まって、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した。

参加者は、配布された職業人のプロフィールなどを確認しながら、ブースを見つけて席に座っていった。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。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、参加者は話に聞き入っている様子であった。参加者の中には単に話を聞くだけでなく、仕事に関する質問をする姿もあった。

第二部開始から15分が経過したのち、別の職業人ブースに移動するように指示した。

なかなか次のブースに座らない参加者もいたが、大半の参加者は自らの意思で別のブースに移動した。参加者は、およそ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。中には1人でブースを回って、話を聞く参加者もいた。

30分以降は、15分ごとに時間経過を知らせるのみで、あまり無理にブースを移動するような指示はしなかった。

ある程度の時間が経つと、あまりブースを動かさずに一人の職業人の話をずっと聞いている参加者もいた。職業人の中には、あまり職業に関する専門的な話ではなく、「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あった。

プログラムの終盤、休憩スペースなども活用して、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た。あるいは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。通訳や支援者を通じて、別のグループ(学校)の参加者同士が話している場面もあった。

(2016.7.21 研修中の観察記録から)

6.2.4 考察

研修の第一義的な目的は、職業人との出会いや対話を通じて、将来に対する展望を描き、今後の生活や学習に対する意欲や興味関心をもつきっかけとなったかということである。そこで、本稿では参加者の学びの中から、自らの進路や将来に対する「意欲」や社会や職業に対する「興味関心」といった動機づけが抽出されたかを中心に考察する。

まずは、進路や将来に対する意欲について、「なりたい」「やりたい」といった具体的な目標や希望を持つ参加者がいたことを確認することができた（①進路や将来に対する具体的な目標や希望・Aさん、Cさんの語り）。そして、それに向けて今やるべきことやしなければならないことを認識すること（③進路や将来に向けてやるべきことの確認・Aさん、Cさんの語り）は、今後の生活や学習に対する「意欲」につながることも期待される。また、自らの将来に対して消極的な意見も見られたが、現在の自分自身の境遇やアイデンティティを振り返る機会とする参加者がいたことも確認できた（④進路や将来に対する悩みや葛藤・Bさんの語り）。

観察記録からは研修中において参加者が能動的に学ぼうとする姿勢や行動が観察され、参加者同志が交流する姿も見られた（下線部）。特に職業人との対話の中で、自ら質問したり、自分のことを語る行為は主体的な行為であるとともに、社会との関係性を深める機会であり、それは社会への参加の度合いを強めるために必要な意識とも言える。

さらに、研修から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（2015年）の「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、生き生きとした表情をしています。」「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を移している。」という進路に向けた意欲や具

体的な行動があったとの報告もあった。

今回の分析では限定的ではあるものの、研修に参加した参加者の中から職業人との出会いや対話を通して、受動的に知識や情報を得るだけでなく、自らの将来に対する「意欲」や社会に向けた「興味関心」、能動的学ぼうとする姿勢や態度が表出し、今後の学習や生活に向けた動機づけにつながる兆しを一定確認することができた。

6.3 事業の波及効果について

6.3.1 参加者の立場や役割の変化

2015年には、パティシエの仕事に興味を持ち、実際の製菓の現場を見学させてもらう参加者もいた。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。また、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、実際の進路選択に結びついた事例もあった。

また、2015年から導入した「大学生」の枠には、2012年に事業に参加したことがある大学生が職業人ゲストを招聘した。彼は2013年に県内のブラジル人学校を卒業して大学に進学し、外国人児童生徒の支援活動（母校での日本語教室など）のほか、県内の多文化共生に関する取り組みに積極的に参加している。2016年には、日本の企業への就職が内定し、その経験談を参加者に語ってもらった。

こうして事業を通じて、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、あるいは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は、新たなロールモデルを創出していくことを意味している。それは、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。

6.3.2 新たな連携やネットワークの形成

事業を展開する中で、他自治体や団体との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²¹の研修の一部として、見学

²¹「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。

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」と同じ手法を取り入れたイベントを実施した²²。

2015年には、三重県四日市市の職員が視察に訪れ、翌年（2016年）には、本事業と同様のセミナーが四日市市でも企画、実施された²³。四日市の事例は筆者もコーディネーターとして関わっている事業であり、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を実施している。特に、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、新たなつながりを生み出している。

このような現象は、本事業が外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援を通じて、さまざまな連携やネットワークが広がっているということである。彼らを取り巻く「教育コミュニティ」の視点から考えれば、本事業が参加者の学びの場としてだけでなく、彼らを取り巻く共同体そのものの変容、つまりは新たな学びを通じた共同体が形成される兆しがあることも示唆されている。

7. おわりに

本稿では、まず多文化社会が進展する日本社会の実情と外国にルーツをもつ子どもの現状と課題を整理した。その中で、彼らの教育達成を阻害する要因として日本語や学力といった個人の問題とともに、彼らを取り巻く社会との関係性やかかわりが希薄であるといった社会関係の問題を指摘した。そして、その解決手段として社会構成主義的アプローチを用いた教育支援（つながり支援）のあり方を定義し、その具体的な教育実践の方法論を提示した。

そして、滋賀県で実施されるキャリア教育プログラムを社会実験と位置づけて、事業の実施プロセスや成果を分析し、プログラムの教育効

果や波及効果について考察した。そこでは、参加者が社会とのつながりを媒介するロールモデル（職業人）との交流や対話を通じて、進路や将来に対する前向きな「意欲」、社会や職業に対する「興味関心」など、将来への展望を描き、自らのアイデンティティを形成する兆しやそれに向けた具体的な行動を動機づける学びを得ていたことが確認された。また事業の波及効果として、参加者が新たなロールモデルとして循環し関係性を変容させていくことや支援の輪やネットワークの広がりなど、彼らを取り巻く「学びを通じた共同体（教育コミュニティ）」が変容していく可能性も示唆された。

最後に、残された課題と今後の展望について述べる。本稿では、事業の教育効果を参加者の学びや気づきを中心に分析を行った。一定の学びの効果は抽出できたものの、まだまだ分析の視点も量も不足している。一人一人の学びや気づきの内容について、さらに詳細に検証しなければならない。また、事業の趣旨が職業マッチングでないとは言え、その効果を長期的に考えなくてはならないキャリア教育プログラムである以上、その場での学びにとどまらず、その後どのような進路を志向するのか、あるいは選択したのかという具体的な進路選択や社会参加の状況を追跡することも必要であろう。

次に、「プログラムの構成」や「職業人の選考」が適切であったか、あるいはプログラムの効果が得られた要因がどこにあったのかという分析も必要である。より教育効果を高めるためにはさらにどのような要件が必要か、プログラムの妥当性の検討も進めていきたい。

さらには事業の社会的意義についてである。本来「参加」とは双方間の相互作用であり、当事者である子ども達だけでなく、我々を含む「社会のシステムや意識がどう変わっていくのか」という視点が求められている。本稿では、子ども達の学びを中心にかなり狭義に分析を行ったため、今一度「参加」の概念を再定義した上で、調査対象を参加者だけでなく事業に関わる様々な関係者に広げ、社会システムや社会規範の変革（ソーシャルイノベーション）の視点からも事業の意義を考察していきたいと考えている。

²² 「外国にルーツを持つ学生「働き方」発見セミナー」（社会福祉法人さほうと21主催）

²³ 「多文化共生を考えるキャリアデザイン講座-先輩に聞こう」（三重県四日市市主催）

参考文献

- 池田寛 (2001)『教育コミュニティ・ハンドブック－地域と学校の「つながり」と「協働」を求めて』解放出版社。
- 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・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－コンセプト・方法・実践』Ⅱ -1、新曜社。
- 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。
- 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。
- 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』146-157、明石書店。
- 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。
- 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 (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。
- 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、135-139。
- 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。
- 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。
- 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』『ソシオロギス』34、85-103。
- 高木光太郎 (2012)『「まなびの凝り」と「まなびほぐし」』菊宿俊文・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、124-142。
- 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)『外国人の子どもの教育－不就学問題と多文化共生の課題』155-169、東京大学出版会。
- 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、167-176。
- 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。
- 古野庸一 (1999)『キャリアデザインの「必要性」と「難しさ」』リクルート研究所『Works』。
- 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。
- 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。
- 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。
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹(編) (2013)『ワークショッパデザイン論－創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会。
- 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。
- Keneth J. Gergen (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)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimated peripheral participation*.
- Cam-bridge 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)
- 総務省 (2006)『「多文化共生の推進に関する検討会報告書」(2017年5月15日閲覧、http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf)』
 - 法務省 (2016)『平成28年末における在留外国人数について(確定値)』(2017年5月21日閲覧、http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00057.html)』
 - 法務省 (2017)『在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表』(2017年5月21日閲覧、http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_tourouku.html)』
 - 文部科学省 (2017)『学校基本調査』(2017年5月21日閲覧、<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=00001011528>)』
 - 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』(2017年6月3日閲覧、<http://www.shujutoshi.jp/2012/pdf/2012houkoku.pdf>)』
 - 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」(2017年6月28日閲覧、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm)』
 - 文部科学省 (2011)中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について(答申)」(2017年6月28日閲覧、http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf)』
 - 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)』(2017年6月28日閲覧、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm)』