

多文化社会における教育支援のあり方を考える

—学習支援からつながり支援まで—

森 雄二郎

本稿の目的は外国にルーツを持つ子どもをめぐる教育問題の現状と課題を整理した上で、これからの多文化社会における教育支援のあり方に新たな視座を提示することである。

まず、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、在留外国人の増加や多様化を受けて、国籍によらず「異なる文化背景を持つ子ども」をめぐる課題が量的にも質的にも変化しつつも、依然として日本人との間には様々な教育格差があることを指摘した。次に、外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援について、文科省の教育施策の変遷を中心に整理し、従来の教育施策や教育支援の方向性が日本社会への「適応」に重点がおかれ、彼ら一人ひとりの日本語能力や学力の不足に焦点が当てられてきたこと、一方でその根底にある彼らの学習意欲や関心、あるいはそれらを支える社会との関わりや関係性が希薄であるという問題点（つながり不足）があることを摘出した。

最後に、そうした問題意識を背景にして彼らと社会とのつながりを創出することを基軸とした新たな教育支援のあり方として「つながり支援」を構想し、その具体的な要件をいくつかの鍵概念（キャリア教育・ロールモデル・教育コミュニティ）を用いて仮説的に提示した。

1 はじめに

2019 年末現在、日本に暮らす在留外国人数は約 290 万人で近年増加の一途を辿っている。グローバル化によって世界の経済的、文化的結びつきが強まり、さらに少子高齢化による労働者人口の減少に歯止めがかからない日本社会において、様々な分野において外国人材の活用が進んでいる。こうした中、異なる国籍や民族、文化背景を持った人々がともに生きる、いわゆる「多文化共生¹⁾」は避けては通れない課題となっている。

そして、外国にルーツを持つ子ども²⁾の教育問題もその 1 つである。在留外国人の増加が顕著となった 1990 年代以降、外国にルーツを持つ子どもたちが日本の学校現場でも増加し、日本語指導や就学支援などの対策が講じられるようになった。しかし今もな

お、十分な教育リソースが得られず限られた進路選択（特定の学校や職業への就学・就職）を強いられるなど、日本人の子どもとの間には教育格差も存在している。そこには当人の日本語や学力の不足、親の教育観や経済力、さらには限られた社会関係（たとえば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機会が得られていないといった様々な問題が複合的に絡み合っている。グローバル化が進む現代社会においては、多様な文化背景やルーツをもつこと自体が大きな価値であるはずがそれを十分に発揮できない状況にあるということである。

本来であれば、日本社会をともに支える次世代人材であるはずの彼らを文化的・社会的に周辺化させることは格差の再生産を助長するだけでなく、ひいては社会的排除や分断を引き起こしかねない。彼らの教育格差を是正することは彼ら自身が自己実現の道を拓くことにとどまらず、社会における多様性を担保し誰もが包摂される共生社会の実現に向けた大きな命題といえることができる。

以上の問題意識を踏まえ、本稿では外国にルーツを持つ子どもをめぐる教育問題の現状と課題を整理した上で、これからの多文化社会における教育支援のあり方に新たな視座を提示することを目的とする。

2 外国にルーツを持つ子どもをめぐる

2.1 外国にルーツを持つ子どもの概況

法務省の「在留外国人統計」(URL1)によれば、2016年末現在、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位がブラジル(2万7629人)、3位が韓国(2万5116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くなっていることが確認できる。また、文部科学省(以下：文科省)の「学校基本調査」(URL2)によれば、「公立学校³⁾に在籍する外国籍の児童生徒」(2018年5月現在)の総数は93,133人となっており、こちらも増加傾向となっている。

ここには外国人学校やインターナショナルスクールに通う子ども、国際結婚の間に生まれた子ども、日本国籍を取得した子どもなどは含まれていない。たとえば、2008年に改正された国籍法によって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法務大臣への届出によって日本の国籍することができるようになった。それに

よって、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。正確な実数を把握できないものの、かりに彼らが日本国籍を取得し日本で暮らすことになったとすると、まったく日本語や日本文化には馴染みがないにもかかわらず、突如として日本社会や学校に放り込まれる事態が発生する。

このように外国にルーツを持つ子どもの状況を把握するには、すでに国籍をもとにしたデータだけでは把握しきれない実態が存在しているということであるが、いずれにしろ彼らをめぐる現状と課題は複雑多様化しているということだけは間違いない。本稿では特に1990年代から増加した日系人労働者の子どもや国際結婚の連れ子といった母語が日本語ではない子どもなど、日本社会や文化に馴染みがないままに学齢期にある子どもたちをめぐる問題に焦点を当てながらみていきたい。

2.2 外国にルーツを持つ子どもが抱える諸問題

次に、外国にルーツを持つ子どもが抱える問題についてである。

2.2.1 日本語の問題

外国にルーツを持つ子どもの中でも、特に母語が日本語ではない子どもにとって、もっとも大きな障壁となるのが言語（日本語）である。文科省の「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」（URL3）によれば、2018年末現在、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4万0485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。また、母語別の在籍状況に見れば、ポルトガル語（1万0404人）、中国語（9600人）、フィリピン語（7893人）、スペイン語（3786人）と続いている。また同データによれば、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数」も年々増加傾向にあり、2018年には1万人を突破している。

子どもたちの来日背景や目的は様々あるものの、その後も日本社会で生活するあるいは進学や就職を望む場合には日本語能力は必須であり、「日本語が分からない」ということは常に問題視される。また、発達段階において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習得を阻害している状況（ダブルリミテッド）も見られることもある。何とか日常会話程度の日本語が話せるようになったとしても、学校での学習や知的活動を支える「学習言語⁴⁾」の習得にはさらに時間もかかり、日本語能力の不足はそのまま低学力に直結してしまう。さらに、周囲と適切なコミュニケーションが取れず、

孤立やいじめの対象となり退学を余儀なくされるなど、日本語が分からないということ自体が教育を受ける機会を逸する要因となるケースは少なくない。

2.2.2 適応の問題

次に、日本社会や学校への適応についてである。日本は外国籍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）。

志水（2002）は日本の教員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。また、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」ているという事例を紹介している。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。以上のような指摘は、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していることを表している。

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」（URL 4）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。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。このように日本の教育システムに上手く接続できないことによって当人の意思や希望によらず教育の機会を逸しているケースが一定数存在していることが伺える。

2.2.3 進路選択の問題

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。まずは外国籍生徒の高校進学率や通学率に関して、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⁵⁾が行った調査（URL 5）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。

もちろん、高校進学率や通学率の数字だけで彼らの教育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道を大きく狭めてしまうことは容易に予想できる。実際に、ある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（森2018）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も確認されている。

このように、本人の日本語能力や学力の不足、十分な教育リソースが得られないことによって限られた進路選択（特定の学校や業種への進学や就職）を強いられることは、その後も彼らの立場を固定化し、社会的文化的に周辺化させることにつながる恐れがある。

3 外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援について

本章では日本における外国にルーツを持つ子どもに対する教育施策や取り組みがどの

ように展開してきたのか、またどのような問題点があるのかについて、主に文科省の教育施策を中心に整理してみる。

3.1 これまでの教育施策の変遷

3.1.1 教育施策のはじまり

日本における外国にルーツを持つ子どもに対する教育施策の歴史は在日コリアンの子どもたちに対する教育支援策まで遡ることができる。1953年、文部省（現：文部科学省）は「朝鮮人の義務教育諸学校への就学について」の中で、「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いという考え方を示している。佐久間（2006）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。日本の公教育の対象はあくまでも「国民」であり、「外国人」は排除しないまでも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することができる。

これ以降、外国人児童生徒に対する教育施策の基本はあくまでも彼らの日本社会や学校文化への円滑な移行や適応を目指すことに主眼がおかれ、その後のインドシナ難民の受け入れ、さらには1990年代まで変わらず踏襲されていくことになる。

3.1.2 日本語が分からない子どもへの対応

いわゆる「多文化共生」という言葉自体が認知されるようになった契機となったのが1989年入管法改正である。これによって南米諸国出身の日系人労働者の家族として来日した子どもたちが急増し、教育現場には「日本語が分からない子ども」の存在が顕在化していった。こうした動きに対しては国よりも地方自治体での取組みが先行した⁶⁾。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－」（URL 6）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。特に、日本語教育の教材開発、日本語指導員の配置などが推し進められた。しかしながら、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的に展開されてきた」と国の教育施策の遅れを指摘している。そこには、戦後の日本における外国人児童生徒に対する教育施策の基本である「恩恵」という考え方が依然として色濃く根ざしていることが伺える。

2006年、外国人労働者問題関係省庁連絡会議が「『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」(URL 7)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。

また、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、さらに「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。

3.2 従来の教育支援のあり方と問題点

在日コリアンや日系人労働者の子どもなどへの対応に端を発した外国にルーツを持つ子どもに対する教育施策は質・量ともに着実に進んできたことが確認できた。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、それらの教育支援のあり方として、日本社会や学校への適応を促す日本語教育や適応指導に重きが置かれてきたことも確認できた。そもそも就学の義務がない中で彼らに対する教育支援は日本人と“同一の”教育を受ける機会を保障し、日本人と同じ教室で同じ教育を受けることができることを目指す取組みと言い換えることができる。松尾(2013)はこうした教育支援の方向性について「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、子どもたち一人ひとり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）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関を出ていない」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。

4 新たな教育支援のあり方に向けた検討

前章において、従来の教育施策や教育支援の考え方、変遷を辿りつつ、日本社会や学校への適応が重視され、日本語能力や学力といった本人の能力の問題として取り扱われてきたことを指摘した。もちろん日本語教育や適応指導そのものが必要ないわけではないが、外国にルーツを持つ子どもの置かれている状況や課題がますます多様化する中で、さらに補完的な新たな教育施策のあり方を検討する必要があると考える。そこで、本章ではこれまでの議論とさらなる先行研究を踏まえて、新たな教育支援のあり方を検討してみたい。

4.1 つながり不足という視点

佐藤（2010）は外国人の子どもについて、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」などの課題があり、それは当人の能力（日本語や学力など）だけではなく、社会との結びつきや関係性が希薄であることによって明確な将来展望をもち、それを達成しようとする意欲を維持することが困難な状況にあるとしている。また、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、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。田邊（2009：124）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。

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ものであり、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としている。これは目に見える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部分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。

これらの指摘は社会との関わりや関係性が少ない（つながり不足）の中で自らの将来について具体的なイメージを持ちにくく、結果として日本語能力や学力の向上を支えるはずの意欲や関心自体の停滞をまねいていることを指し示している。つまりは、「日本語が分からない」「学力が低い」と言った本人の能力の問題だけではなく、そもそもの学習に対する動機づけとなる意欲や関心、またはそれらを支える社会とのつながりが希薄であるという問題にも着目しなければならないということである。

それは彼らに「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。

4.2 社会構成主義の学習観

社会との関わりや関係性の中で学び（学習）を捉える考え方に「社会構成主義」がある。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。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。また、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。新たに徒弟となった新参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」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⁷⁾」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）。

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。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

表 1 実証主義と社会構成主義の学習観の違いについて

| | 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 |

(久保田（2003）を参考に筆者が作成）

2003 : 13)

こうした学習観の違いに着目して、改めて外国にルーツを持つ子どもの教育施策のあり方を捉え直してみたい。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施策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、当人の学習意欲や関心といった側面やそれらを支える社会関係の問題から捉えようとする意識がやや欠けているということもできる。つまり、これからの新たな教育施策を考えるうえで、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⁸⁾」と捉え、社会とのつながりや関係性を豊かに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あり方の可能性が浮かび上がってくるのではないだろうか。

それは外国にルーツを持つ子どもに対して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を目指す「社会化」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。本稿では、こうした子どもたちの学びを社会とのつながりや社会参加の視点から支えようとする支援のあり方を「つながり支援」と呼ぶことにする（表2）。

表2 従来の教育施策と「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)

4.3 つながり支援の構成要件

ここでは、「つながり支援」の具体的な構成要件を検討しておきたい。本節では、新たな子どもたち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」「教育コミュニティ」といった鍵概念を用いて、具体的な「つながり支援」のあり方を検討する。

4.3.1 学ぶ意欲や関心を引き出す「キャリア教育」の視点

「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と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。

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(文科省 2008)。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。それらはある意味で知識と情報の伝達にすぎず、彼らの参加を動機

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付きや発見を得させることが重要である」（文科省 2011）とされ、社会とのつながりや関係性の中で学ぶことが意図されている。

4.3.2 媒介者（ロールモデル）との出会いの場

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、さらに十全の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。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。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。

「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）。つまり、子どもたちにとって「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。

4.3.3 学びあう「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、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。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に関わる（ネットワーク型）の支援への移行を唱えている。また、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。

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。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、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。前述の Lave & Wenger（1991=1993）もまた、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」（Lave & Wenger 1991=1993:

105) 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。

このように彼らを取り巻く社会とのつながりや関係性をつなぎ合わせることは彼らをエンパワメントしようとする意図が含まれている。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(本稿の文脈では日本語や学力を身につけさせるということ)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を創出することが重要であるということである。

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、まさに社会の構成員が対等な立場を築こうとする「多文化共生」のための場づくりとすることができる。

5 おわりに

本稿では、多文化社会における新たな教育支援のあり方として、外国にルーツを持つ子どもと社会をつなぐ「つながり支援」の枠組みとその構成要件を提示することを試みた。それらは従来の教育支援に取って代わるものではなく、あくまでも補完的なものである。また、「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自覚や責任感を共有する場でもあり、単に外国にルーツを持つ子どもを支援するという枠組みには留まらない。そうした連帯と協働のネットワークやコミュニティが拡大することによって、支援=被支援、日本人=外国人といった二項対立的な関係を超えて、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できる社会(多文化共生社会)を形成することにつながるのではないだろうか。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教育支援のあり方を問うと同時に、その対象や方向性を刷新し「国民のための教育」から「市民のための教育」に振り向けるものであり、そうした社会の考え方や価値観を変えていく、まさに社会変革に向けた萌芽的な実践の可能性を示すものと位置づけておきたい。

最後に、本稿では多文化社会における新たな教育支援のあり方として、つながり支援

をあくまでも仮説的に提示するに留まった。今後は、具体的な取組みや実践を通じて「つながり支援」の効果や課題をさらに検証していくことが求められるであろう。それを今後の課題としたい。

注

- 1) 総務省によれば「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」(総務省 2006)と定義される。
- 2) 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」を指すが、本稿においては「外国籍に限らず、異なる文化背景(言語や生活習慣など)をもつことで何らかの課題やハンディキャップを背負う子ども」の総称として使用することとする。ただし、実数を示す公式なデータや統計がないため、本稿では「外国人児童・生徒数」などを参考にしながら実態を把握する。
- 3) 「小学校・中学校・高等学校・義務教育学校・中等教育学校・特別支援学校」
- 4) 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。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 年かかるとされている。
- 5) 浜松市など 1990 年代以降に外国人住民が増加した自治体や関係団体で 2001 に設立された広域連合団体のこと。
- 6) 例えば、1990 年には神奈川県愛川町では日本語指導学級の開設。群馬県大泉町では日本語とポルトガル語の支援員の配置など、各自治体での取組みが始まっていた。
- 7) 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」(Lave & Wenger 1991=1993: 62)と定義している。
- 8) 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。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的な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。

参考文献

日本語文献

- 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。
- 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。
- 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）『顔の见えない定住化』名古屋大学出版会。
- 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』146-57, 明石書店。
- 児美山孝一郎（2007）『権利としてのキャリア教育』明石書店。
- 近藤敦（2001 a）「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（2011 b）「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。
- 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との教育との関連で」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, 135-39。
- 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。
- 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（2005）『学力を育てる』岩波新書。
- 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。
- 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－』
- 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, 124-42。
- 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。
- 野津隆志（2007）『アメリカの教育支援ネットワーク』東信堂。
- 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。
- 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。
- 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（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。
- 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（2018）「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。
- 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。
- 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。

外国語文献

- Bohm, D. (1996) *On Dialogue.*, Routledge. (=2007, 金井真弓訳『ダイアローグ 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.
- 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)
- 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)

参考 URL

1. 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（2020年5月4日閲覧, http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html）
2. 文部科学省（2019）「学校基本調査」文部科学省 HP（2020年5月13日閲覧, <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do-tid=000001011528>）
3. 文部科学省（2018）「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30年度）の結果について」文部科学省 HP（2020年6月28日閲覧, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm）
4. 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（2020年6月28日閲覧, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm）
5. 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（2020年7月10日閲覧, <http://www.shujutoshi.jp/2012/pdf/2012houkoku.pdf>）
6. 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（2020 年 7 月 10 日閲覧，https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/daijinkanbou/030807_2_01.pdf）

7. 外国人労働者問題関係省庁連絡会議（2006）『『生活者としての外国人』に関する総合的対応策』（2020 年 7 月 10 日閲覧，<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2>）