目　次

タイトル	執筆者	頁
1. 修士論文におけるオートエスノグラフィー的手法による効果と課題	飯島陽良 (津田塾大学大学院・博士前期/修士課程)	1
2. 地方からの大学進学に関する考察〈東京〉と呼ばれる空間へのイメージに着目して	市村望 (一橋大学大学院・博士後期課程)	3
3. 「ICT 活用」の困難 ―教師が語るジレンマとローカルな「機能」に着目して―	藤川寛之 (名古屋大学大学院・博士後期課程)	13
● 4. 大卒就職活動の現代的展開 ―ポスト就職氷河期の就職活動を捉える―	和藤仁 (関西学院大学大学院・博士前期/修士課程)	16
● 5. 進路形成に関する、障害がある子どもと教師のかかわり ～特別支援学級のフィールドワークデータ分析～	金井明日香 (東京大学大学院・博士前期/修士課程)	19
● 6. 「アウトリーチ型学習支援」	古居宗一郎 (大阪大学大学院・博士前期/修士課程)	24
● 7. 母親の教育意識が子どもへのかかわり方に与える影響	南部桂裕 (北海道大学・学部生)	30
● 8. ニーズはいかにして生成されるのか ―母語支援員の実践を事例に―	山脇佳 (中京大学大学院・博士後期課程 日本学術振興会特別研究員)	33
● 9. 空間論やローカリズムに着目した研究の有効性と課題	石橋大樹 (東京大学大学院・博士前期/修士課程)	38
● 10. インクルーシブな学級を目指す教師の学級経営	小田純也 (筑波大学大学院・博士後期課程)	40
● 11. 無国籍生徒によるシティズンシップの実践としての「進学」―タイの職業専門学校を事例に―	舩橋唯介 (東京大学大学院・博士前期/修士課程)	42
12. 教育格差に関する異なるフレーミングが格差への懸念と解決志向に与える影響―サーベイ実験による分析―	森坂太一 (東北大学大学院・博士後期課程)	44
13. 「フリースクールの属性と官民連携の関係性についての考察―A 市不登校支援連絡会に着目して―」	新井寛規 (佛教大学大学院・博士後期課程)	51
14. 大学からベンチャー企業へのトランジションに関する教育社会学的研究	荒島佳菜絵 (お茶の水女子大学大学院・博士前期/修士課程)	54
15. 学校改革の『揺り戻し』現象の制度的要因 ―新制度論の視点からの分析―	土屋駿太 (名古屋大学大学院・博士前期/修士課程)	59
16. 探究学習の実践を支える現場の論理とその帰結 ―普通科改革に取り組む地方公立高校の事例から	野中康生 (神戸大学大学院・博士前期/修士課程)	61

大卒就職活動の現代的展開
―ポスト就職氷河期の就職活動を捉える―

関西学院大学大学院社会学研究科社会学専攻 M2
和藤　仁

1. 問題の所在

本研究の目的は、ポスト就職氷河期における就職活動について、就活生が活動をいかに経験しているのか明らかにすることである。

大卒就職は就職難の時代が終わり、売り手市場の時代を迎えた。大卒求人倍率は、近藤（2024）の定義を借りると、ポスト就職氷河期（2005~2009 年）を除くと氷河期以降最高水準で推移している。メディアもセンセーショナルに報じている（日本経済新聞　2024）。本稿では、このように就職難を脱した現在の大卒就職市場を「ポスト就職氷河期」と位置付ける。ポスト就職氷河期は、全体的に「就職しやすい」市場ではある一方で、部分的には金融業やサービス・情報業、従業員数 1000 人以上の企業など、「就職しにくい」市場（本稿では業界に注目する）も一方で存在する。差し当たり、この「選びさえしなければ就職はできる」というように、ポスト就職氷河期の大卒就職市場を説明することができる。

この「選びさえしなければ就職できる」市場で、「早期化・長期化・複雑化」に代表されるように就職活動は加熱している。これは、正規雇用の獲得に困難が生じていた就職氷河期とは一線を画する状況である。しかし、現在の大卒就職活動に関する研究ではこの転換に注目した検討はなされていない。乾（2010）が明らかにした標準的ライフコースの解体をはじめ、最新の研究（妹尾　2023）でも、背景には就職氷河期的なフリーター・新規学卒無業者研究の文脈を共有している。従来の大卒就職活動研究では、正規雇用の獲得が困難とされていた時代におけるライフコースの多様化が前提とされているが、本稿が定義するポスト就職氷河期に、これは当てはまらない。以上から、大卒就職活動を取り巻く社会学的研究は、相対化による現在の再定義、そして定義された現在がいかに理論的・実証的に考えられうる問題を孕んでいるのかの視角を得る必要がある。

就職氷河期研究の延長としての大卒就職活動研究は、転換期を迎えている。社会の変容に伴って、研究の視角にも転回が求められる。以上から本稿では、ポスト就職氷河期における（加熱された）就職活動はどのように説明されうるか。そして、現在の市場における就職活動の加熱を、当事者である就活生はどのように経験しているのかを検討する。本稿の目的は、就職活動を経験する就活生の語りから、ポスト就職氷河期の就職活動のあり方を明らかにすることである。

2. 調査

本研究では 6 名の就活生へのインタビューを行った。調査対象は、「就職しにくい」業界

を志望する学生に絞った。これはポスト就職氷河期という「就職しやすい」市場における、「早期化・長期化・複雑化」という就職活動の加熱が前提にある。就職氷河期は「就職しにくい」故に活動が加熱していた。現在を相対化するために、市場に相対的な就職しやすさを統制することで、その変化を検討した。

3. 考察・示唆

本研究が明らかにしたことは大きく 2 つある。1 つ目は「就職活動の自己目的化」である。調査から、学生らは「将来への漠然とした不安」を解消する手段として早期に就職活動へと向かうことがわかった。しかしその後、就活的な論理を内面化し、その中で自らの志望を形成することを目指す中で手段としての就職活動は目的となっていた。自己目的化した就職活動は、妹尾（2023）の指摘とも整合的な帰結をもたらしうる。つまり、就職活動中の行為基準である自己同一性は、内定後、企業によって解体され、市場への適応へと接続される。妹尾の「やりたいこと」に代表される準拠枠組みを獲得することによって、学生らは就職先を選ぶという行為を可能にする。しかし、こと総合職採用においては、企業には彼らの意向を遵守する義務はなく、意向を無視するという行為を通してその準拠枠組みを放棄することができる。妹尾はこれを、メディア分析を軸に検討しているが、本研究では構造（就職市場）における彼らの経験から明らかにしたという点で意義がある。

2 つ目は「ポスト就職氷河期の就職活動は、必ずしも彼らを自由にしない」ということである。これは、就職氷河期的な正規雇用獲得にまつわる困難からの離陸を前提とする、ポスト就職氷河期の就職活動の特徴を示したという点で意義がある。ポスト就職氷河期の大卒就職市場は「就職しやすい」市場である。同時に、本研究が射程とした「就職しにくい」業界・市場も存在する。つまり「選ばなければ、就職しやすい」という市場である。しかし再帰的に進路を選択する彼らにとって、選ぶことのできる市場は彼らに自己規律的な主体性を要求する。しかし前段落で指摘したように、そのような主体性の源泉となる自己同一性は就職後に解体される危機にさらされているのである。このような意味で、ポスト就職氷河期における就職活動は必ずしも彼らを自由にしない。就職氷河期的な正規雇用の獲得という意味では彼らは自由である。一方で、彼らの不安は就活的にしか解消されないという意味で、その自由は表層的である。このように彼らは市場に翻弄される側面を持ち、再帰的なアイデンティティ形成を阻害されており、自由には注釈をつけるべきである。この示唆は、トランジション研究における標準的ライフコースの解体に伴う行為者の内的充足への注目の採用可能性を示したという意味、そして、先行の就活研究における再帰性概念の流用を時系列的な市場の相対化によって克服しうるという意味で先行研究に貢献する。

謝辞

本発表内容は、2024 年度に関西学院大学大学院社会学研究科に提出した修士学位申請論文に基づくものです。本論文の執筆に携わっていただいた指導教員である渡邊勉先

生と鈴木謙介先生、並びに調査協力者の 6 名に感謝を申し上げます。

参考文献

乾彰夫，2010,『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち 個人化・アイデンティティ・コミュニティ』青木書店.

近藤絢子，2024,『就職氷河期世代 データで読み解く所得・家族形成・格差』中公新書.

日本経済新聞，2024,「大卒就職率、98.1%で過去最高「売り手市場」鮮明」（URL: https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUE1537I0V10C24A5000000/, 最終閲覧日:2025年1月 15 日）.

妹尾麻美，2023,『就活の社会学 大学生と「やりたいこと」』晃洋書房.

進路形成に関する、
障害がある子どもと教師のかかわり

～特別支援学級のフィールドワークデータ分析～

東京大学大学院教育学研究科　修士一年生
金井明日香

問題関心

障害の有無による進路の分化がなぜ・どのように起こるのか
現状はインクルーシブ教育の理念に反するのではないか

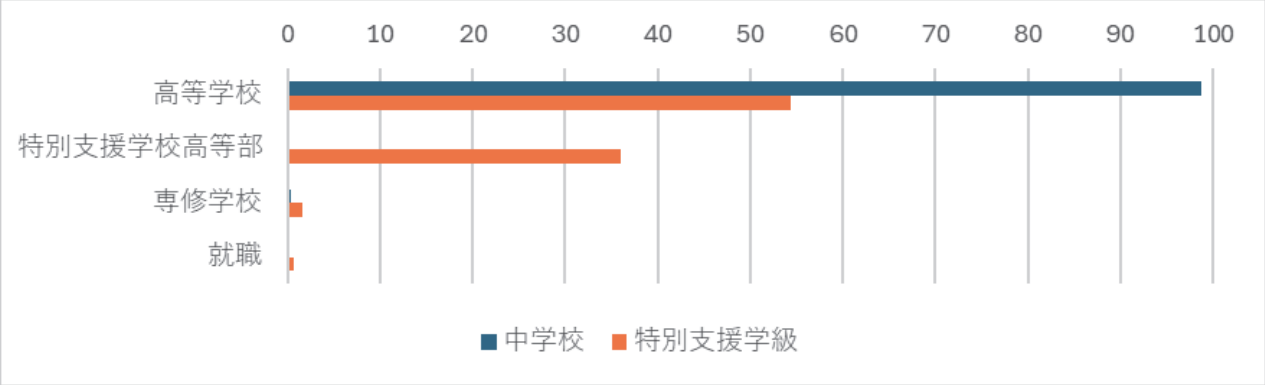

図１　2023年度中学校卒業者の進路（学校基本調査より筆者作成）
※特別支援学校中等部卒業者の多くは特別支援学校高等部に進学するが、図としては掲載していない

先行研究：進路形成への教師の関わり

- 専攻科（※）への水路づけは教師による「外部志向の冷却と学習指導の消極性に起因する進路の画一性」（佐藤 2013, p.43）
- 発達障害の子どもが「通常高校に進学するか， 特別支援学校に進学するかの選択に迫られる」。実際に進路決定に関わるのは子ども本人よりも周囲の大人，特に親である（堤 2018，p.59）
- 通常級から特別支援学級への「転籍の内実として教師が自身の転籍志向に基づいて転籍の合意形成のプロセスを主体的に進めている実態」(鶴宮 2022，p.166)

※専攻科とは、普通科の上位に設置される課程。盲学校の場合は理療教育が中心となる

調査方法・フィールドの概要

- 調査方法：

授業中に子どもたちの支援に入ることもある、「観察者としての参加者」でのフィールドワーク

- フィールド：A地域にある公立中学校の特別支援学級
- エピソードに登場する人物（すべて仮名）

名前	学年、役職など	性別
まことさん	中学校3年生。愛の手帳の度数は4（軽度知的障害）	女性
清水先生	2年生・3年生の担任。教師歴は10年ほど	女性
小澤先生	2年生・3年生の副担任。教師歴は2年ほど	女性

エピソードについて

- A地域の特別支援学校の中には、就職に特化した「就職科」（仮名）をもつ学校がある。まことさんの第一志望は、就職率100%のB高校の就職科である。

- 就職科の入試は筆記試験と面接が課される。放課後に数回にわたって行われた、まことさんの面接練習の場面を分析する。

教師による、働くことへの水路づけ

- まことさんの面接練習の休憩時間
  清水先生「B高校に行くまでにはね、坂道があるんだよ。B高校に合格した人はみんな、その坂道を登って体力をつけて働くんだよ」
- 面接練習のフィードバック
  清水先生「B高校は、会社に、卒業生はみんな行くの。就職率100%を目指しますってパンフレットに書いてある学校だから。卒業後は働きたいって言わないと」
- 小澤先生からのフィードバック
  「うん（と返事をしてしまうことがあるので）、は、はい（という返事）、にしよう」
  清水先生が付け加えて「挨拶、返事、分からないところは聞く、は入学後も言われるよ。働くのに大切だからね」

水路づけを補強する塾の役割

- 定期考査に向けて、学習計画を作る時間（国語）
  まことさん「8時から16時くらいまで塾があるから、この日は（定期考査の）勉強できない」
- まことさんが通っているC塾は、就職科合格のための模試や講座を開講している
  金井「塾や模試があることを初めて知りました」
  清水先生「そうですね、選抜があるってことはそこでお金を稼ぐ人もいるんでしょうね。ちなみに入試直前の秋講座（敬老の日を含む3日間）は一日当たり8000円くらいかかるらしいですよ」

インクルーシブ教育に向けて

- 就職率100%の特別支援学校への水路づけがなされる一方、国連の障害者権利委員会は日本の分離教育をやめるように勧告した（障害者の権利に関する委員会 2022）

⇔特別支援学校に行った方が、就職（障害者雇用）できる可能性が高いという日本の現状がある。ゆえに、教師や塾による水路づけがなされる。さらに「『労働力となる障害児』と『労働力にならない障害児』との線引き」もなされる（堀家 2012，p.64）

→現在、障害の有無や程度による分離が行われている。インクルーシブな進路や社会の実現とインクルーシブ教育の実現は同時に行う必要がある

参考文献

- e-Stat. 「学校基本調査」(https://www.e—stat.go.jp/stat—search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528) (2025年2月26日最終閲覧)
- 佐藤貴宣 2013.「盲学校における日常性の産出と進路配分の画一性— 教師たちのリアリティワ—クにおける述部付与/帰属活動を中心に —」『教育社会学研究』93, pp.27-46.
- 堤英俊 2018.「知的障害教育の場への流れ込みの構造に関する考察—「発達障害の子ども」に着目して—」『都留文科大学研究紀要』88, p.59.
- 鶴宮慶 2022.「通常の学級在籍児童の特別支援学級への転籍に関わる教師の認識と方略—教師と保護者の合意形成のプロセスに着目して—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊30(1), p.166.
- 藤田英典 1980.「進路選択のメカニズム」山村健・天野郁夫編『青年期の進路選択』有斐閣, p.118.
- 障害者の権利に関する委員会 2022. 「日本の第１回政府報告に関する総括所見(https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf) (2025年2月26日最終閲覧)
- 堀家由妃代 2012.「特別支援教育の動向と教育改革～その批判的検討～」『佛教大学教育学部学会紀要』11, p.63-64.

「アウトリーチ型学習支援」

大阪大学大学院　人間科学研究科
教育文化学講座　博士前期課程２年
古居宗一郎（こいそういちろう）
koisourode0813@gmail.com

研究背景－子どもの貧困と学習支援

- 子どもの貧困対策が拡充している中で、学習支援は子どもの貧困を解決する支援として期待されている。
- しかし、学習支援には排除構造があり、届けるべき子どもに支援が届いていない。

先行研究－学習支援

	1「場」	2「場」の排除性	3「学習」と「居場所」	4　3の理由
成澤（2018）	静的	非アクセス層の排除	相容れない	支援者の力点
瀬戸（2021）	静的	・＜ケア＞の関係が成立しない排除 ・どちらかが主導権を握ったときの空間からの排除	両立可能	子どもと支援者の相互主体的な関係性
松村（2020）	静的	言及せず	両立可能	子どもと支援者の関係性

先行研究の課題とリサーチクエスチョン

- ■　**先行研究に対する見方**

  柔軟な支援内容と「場」の排除性をめぐる議論とが堂々巡りになっている。

- ■　**なぜ堂々巡りになっているのか**

  「場」と「時間」の固定化が自明視されている。

- ■　**先行研究の課題を乗り越えるために**

  「場」と「時間」の固定化に焦点を当てる

- ■　**リサーチクエスチョン**

  本稿では「アウトリーチ型学習支援」の「場」と「時間」の設定に着目し，その成果と課題をリサーチクエスチョンとする。

調査概要

- ■対象事業：「アウトリーチ型学習支援」
- 厚生労働省の生活困窮者自立支援事業およびＹ県のひとり親等の生活向上事業の補助金に基づく委託事業である。
- X市が筆者も所属するNPO法人Aに委託して実施されている。
- この事業は，生活困窮者自立支援法の施行（2015）に先立つ1年前にＸ市の独自のモデル事業として発足し，当初は生活保護世帯の子どもの不登校支援に重点が置かれていた。

- ■研究方法
- フィールドワーク：B小（2022年12月～2024年2月）、NPO法人A（2019年12月～2024年2月）
- インタビュー調査：B小教員（6名）、NPO法人Aの職員や関係者（3名）

「場」の固定化による課題

2023年度Kくんの派遣状況			備考
2023/12/08	13：45～15：15	×	
2024/01/12	9：00～12：00	11：40頃登校	1月5日の振替のため3時間滞在
2024/01/19	13：45～15：15	○	
2024/01/26	13：45～15：15	×	
2024/02/02	13：45～15：15	×	
2024/02/09	13：45～15：15	○	
2024/02/16	13：45～15：15	×	
2024/03/01	13：45～15：15	×	
2024/03/08	13：45～15：15	○	
2024/03/22	9：00～12：00	10：20頃登校	3月15日の振替のため3時間滞在

課題の克服へ

- 山下先生：私も初めて登校支援お願いしますって。登校支援というか，その家庭，家庭に入り込む式を初めてお願いしたんですけど，なんかそこで，今までも，その家行って，その様子を見るだけで，やっぱちょっと変わってたので。みたいな，なんか，そういう入り方もできんねやとか，そんなんも教えてくれるんやとか，なんかやっぱそれは，経験されてることで，学校が情報を得られるというか，すごくまた広がったなっていう感じはしてます。
- 筆者：自宅に行ってるんですか？
- 山下先生：行ってくれてるんですよ。（中略）ほんまは登校支援なので，ピンポンして来てくれたらいいんですけど，なかなか出れない子がいるので，ピンポン押して，（家の）中入って，一緒にうだうだしながら，家の様子見てもらって，で，こう来れなかったら，もう来れないでいいっていう。（学校に）来れるんやったら一緒に来てみたいな感じで。

（2024/07/24 山下先生へのインタビュー）

「場」と「時間」の柔軟性

- 山下先生：「来週からって，（金曜日の）3時間目から来ることってできますか？」という 依頼であった。詳述すると，Kくんは，算数が苦手らしく，山下先生としては算数の時間に筆者に授業内サポートをしてほしいという依頼であった。
- 筆者：「私は大丈夫です。あとは本人がよければ」
- 私はKくんが放課後の鬼ごっこを楽しみにしていることを知っていたため，「本人がよければ」という発言をした。これにより，次に山下先生とKくんが派遣時間について話し合う場面ができた。

（2024/05/24 フィールドノーツ）

- Kくん：俺なあ，理科きらいやから，（金曜日４時間目の）理科にも来てほしい
- 筆者：先生（筆者），90分しかおられへんけど，そしたら25分休みおられへんけどいい？
- Kくん：うん，いいよ
- 筆者：オッケー，じゃあ来週から3，4時間目に来るわ。

（2024/09/20フィールドノーツ）

知見のまとめ

- **「アウトリーチ型学習支援」の成果**

①「制度により，NPO法人AとはバスでB小の子どもに支援が届くようになったこと

②不登校傾向の子どもも含めて学校に来る子どもには支援が届き，子どもの実態に即した「場」と「時間」が柔軟に設定されており，柔軟な支援内容につながっていたこと。

- **「アウトリーチ型学習支援」の課題**

１，支援の「場」が学校に偏っていることから，家にひきこもる傾向のある不登校の子どもには届きにくいこと。

２， 風邪をひきやすい子どもにも届きにくい

考察－本研究のインプリケーション

- **■支援する「場」と「時間」の重要性**
- 本稿で扱った事例の特徴の一つとして，学習支援の「場」と「時間」が固定されず，子どもの状況に応じて適切に変化できる点がある。
- これにより，同じ学習支援であっても，子どもによって支援の「場」や「時間」が変化すれば，支援内容にも柔軟性が生まれ，その子どもに合った個別具体的な支援を展開できる可能性が高まる。この点は本稿で扱った事例の強みでもある。
- さらに，このような支援形態は，これまでの学習支援研究が指摘してきた「場」の排除性を解決する重要な学術的示唆を提供したと言える。また，実践的な視点から見ても，学習支援の利点である柔軟性を最大限に発揮するうえで欠かせない方策であると考えられ，実践的示唆も提供したと言える。

参考文献

- 松村智史，2020，『子どもの貧困対策としての学習支援によるケアとレジリエンスー理論・政策・実証分析から』明石書店.
- ――，2017，「子どもの貧困対策における福祉と教育の連携に関する一考察－生活保護世帯の子どもの学習支援事業から」『社会福祉学』第58巻，第2号，pp.1-12。
- 成澤雅寛，2018，「学習と居場所のディレンマ－非営利学習支援団体から見える子どもの貧困対策の限界」『教育社会学研究』第103巻，pp.5-24。
- 仁平典宏，2018，「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理―生政治の変容の中で―」『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル』第22号，pp.43-49。
- 竹井沙織・小長井昌子・御代田桜子，2018，「生活困窮世帯を対象とした学習支援における『学習』と『居場所』の様相」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第65巻，第2号，pp.85-95。
- 瀬戸麗, 2021,「居場所と学習のジレンマを超える教育的関係－外国にルーツを持つ子どもの学習支援教室の事例から」『教育学研究』, 第88巻, 第4号，pp.129-140。

母親の教育意識が子どもへのかかわり方に与える影響

北海道大学文学部 南部 桂裕

1. 問題意識

母親の子育て実践のうち、特に教育に関する側面で階層に応じた一定の違いが認められることは、いくつかの研究で報告されている（本田 2008 など）。くわえて、子どもの学習に関する直接的なかかわりにみられる階層差が量的に示されてもいる（片岡 2018 など）。

しかし一方で、階層の高い母親がおしなべて子どもの学業達成に注力しているわけではないという指摘もある（本田 2004）。このことは、子どもに対する母親のかかわり方に階層とは別に教育に対する意識が影響している可能性を示唆しているが、その効果は未だ明らかにされていない。また、母親の就業状況の変化などと全般的な教育的かかわりとの関連が確認されているが（苫米地・三輪 2016）、それが学習に関するかかわりとも関連しているか、検討する余地が残されている。

本研究では、これらの点について、かかわりの種類による違いも考慮しながら明らかにすることで、家庭における教育的な実践を多角的に把握することを目的とする。

2. データと方法

東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が 2015 年から実施しているパネル調査「子どもの生活と学びに関する親子調査」のデータを使用する。用いる変数の都合上、分析対象は Wave2 から Wave7 のすべてに回答している母親のうち、Wave2 時点で子どもの学年が小 1 から小 4 までのケースに限定する。下記の変数に欠損があった場合、リストワイズで処理した。

従属変数には保護者自身の「勉強の内容を教える」かかわりと「勉強のおもしろさを教える」かかわり（ともに 4 件法）を用いる。前者は子どもの学習を支えるもの、後者は子どもを学習に向かわせようとするものとみなす。独立変数のうち教育意識に関しては「子どもの教育・進学面では世間一般の流れに乗り遅れないようにしている」（4 件法）を用いる（以下、「教育・進学関心」）。学歴に関しては最終学歴が短大以上の者を「大卒」としたダミー変数を用いる。他に、母親の就業状況、世帯年収〔回答の平均〕、配偶者の有無、子どもの人数、子どもの性別、子どもの教育段階も独立変数として投入する。

分析には、時間可変の変数の効果（Within レベル）と時間不変の変数の効果（Between レベル）を同時に推定できるハイブリッドモデル（Allison 訳書 2022）を使用する。解釈のしやすさを鑑み、教育・進学関心、就業状況、配偶者の有無、子どもの人数、子どもの教育段階で Within レベルを推定した。

3. 分析結果

まず、学歴および教育・進学関心とふたつのかかわりとの関係を検討したところ、どちらのかかわりも大卒であるほど、そして教育・進学関心が高いほどなされていた（表 1）。次に、ハイブリッドモデルの結果から、それぞれの効果や他の変数の効果を統制してもなお、学歴と教育・進学関心の両方がかかわりに影響を与えていることがわかった（表 2）。

表 2 からはまた、「おもしろさを教える」かかわりよりも「内容を教える」かかわりのほうが Within レベルの変数の効果が顕著である、すなわち個人内の変化の影響を受けやすいことも示された。「内容

表 1 子どもの学習に関するかかわりの平均値の比較

内容を教える				
全体	大卒	非大卒	関心高	関心低
2.691	2.751	2.599	2.771	2.609
	***		***	
おもしろさを教える				
全体	大卒	非大卒	関心高	関心低
2.461	2.536	2.334	2.556	2.361
	***		***	

*：p<.05　**：p<.01　***：p<.001

注）表の値はWave2からWave7までの回答の個人別平均により算出した。
　　教育・進学関心については回答の個人別平均にもとづいて「関心高」「関心低」に二分した。

表 2 子どもの学習に関するかかわりを従属変数とした分析（ハイブリッドモデル）

	内容を教える						おもしろさを教える					
	【Between】			【Within】			【Between】			【Within】		
	B	S.E.		B	S.E.		B	S.E.		B	S.E.	
母親の学歴（ref：非大卒）												
大卒	0.129	0.024	***				0.134	0.026	***			
母親の教育・進学関心	0.182	0.022	***	0.051	0.011	***	0.185	0.023	***	0.069	0.010	***
母親の就業状況（ref：パートタイム）												
フルタイム	-0.039	0.032		-0.156	0.027	***	0.045	0.035		-0.076	0.024	**
専業主婦	0.086	0.035	*	0.102	0.021	***	0.124	0.037	***	0.007	0.019	
世帯年収［百万円単位、対数］	-0.009	0.029					0.096	0.031	**			
配偶者の有無（ref：配偶者あり）												
配偶者なし	-0.105	0.070		-0.136	0.067	*	0.058	0.076		0.043	0.060	
子どもの人数	-0.061	0.014	***	-0.116	0.054	*	-0.067	0.015	***	0.030	0.048	
子どもの性別（ref：男子）												
女子	-0.010	0.022					0.014	0.024				
子どもの教育段階（ref：小学校低学年）												
小学校高学年以上	-0.634	0.059	***	-0.252	0.013	***	-0.258	0.064	***	-0.036	0.011	**
切片	2.739	0.090	***				1.992	0.097	***			
自由度調整済みR^2	0.063						0.021					
観察数／個体数	13,158／2,193						13,158／2,193					

*：p<.05　**：p<.01　***：p<.001

を教える」かかわりは概して時間的な制約が強くなると実践されにくい傾向にある一方、「おもしろさを教える」かかわりではそうした傾向がみられなかった。

4. 結論

以上から、第一に、教育意識がたしかに学歴と独立してかかわり方に影響を与えていることが明らかになった。これはつまり、子どもの教育に対する親の姿勢の違いが階層的要因だけでは十分に説明できないということである。ゆえに、階層とは別に教育に対する意識を取り上げることには意義がある。

第二に、子どもの学習に関するかかわりに対して母親を取り巻く状況の変化が有している効果は、かかわりの種類により異なることが明らかになった。ここには、子どもの学習を支えることに一定の関心を寄せている点では大方が一致していながらも、そのうえでどれほど積極的に子どもの学習に介入するかに比較的大きな個人間の差異があるという、学習に関するかかわりの複層性があらわれている。

子育てにおける階層差がいかなる実践でみられやすく、かつその差異が何を意味しているのか、引き続き検討を進めていく必要がある。

謝辞

二次分析にあたり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから〔「子どもの生活と学びに関する親子調査　Wave1～7，2015-2021」（ベネッセ教育総合研究所）〕の個票データの提供を受けました。

参考文献

Allison, Paul. D, 2009, *Fixed Effects Regression Models*, SAGE. （＝太郎丸博監訳，2022，『計量分析 One Point 固定効果モデル』共立出版）.

本田由紀，2004，「『非教育ママ』たちの所在」本田由紀編『女性の就業と親子関係――母親たちの階層戦略』勁草書房，pp.167-184.

――――，2008，『「家庭教育」の隘路――子育てに強迫される母親たち』勁草書房。

片岡栄美，2018，「子育て実践と子育て意識の階級差に関する研究」『駒澤大学文学部研究紀要』第 76 号，pp.1-27.

苫米地なつ帆・三輪哲，2016，「親の子どもに対する関わり方の経時的変化と規定要因」筒井淳也・水落正明・保田時男編『パネルデータの調査と分析・入門』ナカニシヤ出版，pp.83-93.

ニーズはいかにして生成されるのか
―母語支援員の実践を事例に―

中京大学大学院　博士後期課程
日本学術振興会特別研究員　山脇佳

「日本語指導が必要な児童生徒数」の現状と対応

日本語指導が必要な外国籍／日本国籍児童生徒数の現状

→10年近くでそれぞれ約1.7倍／約2.2倍増加している。

対応（佐久間 2011）

- 「外国人児童生徒教育の充実方策について」（文部科学省 2008）や「外国人児童生徒受入れの手引き」（文部科学省 2019）などの公表
- 「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」（文部科学省 2012）を立ち上げ、日本語指導の実施を「特別な教育課程」として組み込む

1990年以降、日本語を母語としない移民に対する支援政策は、移民集住地域を中心に展開されてきた（小内・酒井2001）

移民の子どもに対して地域独自の政策を用いて支援する側面が強い中（徳田・二階堂・魁生 2019 ）、近年取り組まれている支援の一つが母語支援員制度

文部科学省（2008）「外国人児童生徒教育の充実方策について」文部科学省. 文部科学省（2012）「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」文部科学省.
文部科学省（2019）「外国人児童生徒受入れの手引」文部科学省.小内透・酒井恵真（2001）『日系ブラジル人の定住化社会 群馬県太田・大泉地区を事例として』御茶の水書房.
徳田剛・二階堂裕子・魁生由美子（2019）「地方発外国人住民の地域づくり」晃洋書房.

2

母語支援員制度の概要

「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」（2009年開始）の「日本語指導」の項目に、母語支援員は位置付けられている。

	0人	1～9人	10～19人	20～50人	51人～	総数
地方公共団体数（%）	1,375（76.9）	308（17.2）	47（2.6）	35（2.0）	23（1.3）	1,788（100）

表1　母語支援員の配置状況（文部科学省2022より一部修正）

	常勤職員	会計年度任用職員	ボランティア	他機関（団体等）からの派遣者	その他	総数
合計人数（%）	14（0.3）	1,746（31.8）	1,910（34.8）	675（12.3）	1,139（20.8）	5,484（100）

表2　母語支援員の雇用・登録人数（文部科学省2022より一部修正）

- 全国的に、自治体によって名称や役割は異なり（佐久間2006; 舘2013; 山本2014など）、母語支援員の中には、日本語指導をメインとする支援員もいる。

文部科学省（2022）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況などに関する調査」文部科学省.　舘奈保子（2013）「外国人専門支援員のニューカマー教育支援に関する一考察」『大阪大学教育学年報』18, 97-108.　山本直子（2014）「公立学校の日本語指導員が現実に果たす多様な役割――愛知県豊市の事例から」『移民政策研究』（6）, 149-165.

3

先行研究の限界と課題

①教師による教育支援研究（児島2006; 金井2012）
⇨学校制度や日本人児童生徒との関係に規定ながら移民の子どもに対する配慮するなかで、葛藤を生じつつも実践に取り組む主体性が照射されている。

②非教師による教育支援研究（坪田2018; 山本2014）
⇨教師が気づけなかった移民の子ども・保護者のニーズが学校内で把握されたことにより、かれらの状況が改善されていく様相について分析されている。同時に、支援者の役割や存在そのものが制度上不安定であることも考察されている。

共通する課題
すでに顕在化しているニーズに対する支援のあり方を支援者の立場に立って考察してきたが、「ニーズ」が顕在化するプロセス自体は分析されてこなかった

RQ：ニーズはどのようなプロセスを経て生成されるのか
⇨母語支援員によるブラジル人児童に対する支援実践から、学校現場においてニーズがどのように生成されるのかを検討する

児島明（2006）『ニューカマーの子どもと学校文化：日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房.　金井香里（2012）『ニューカマーの子どものいる教室 教師の認知と思考』ナカニシヤ出版.
坪田光平（2018）『外国人非集住地域のエスニック・コミュニティと多文化教育の実践――フィリピン系ニューカマー親子のエスのグラフィー』東北大学出版会.

4

研究の方法

調査対象の場所および人物

・関西圏の公立小学校：被差別部落解放をはじめ、人権教育の歴史

・ブラジル人児童A：2020年3月に来日し、1年生として入学。派遣業者を通じて来日した両親はともに日本語未取得

方法：参与観察

2020年度は１週間に４回、それ以降は２、３週間に１回程度、Aの支援に携わっていた。なお、2020年度のみ報告者に加えもう一名、市から派遣されていた母語支援員の２名体制で支援を行っていた。

ニーズの顕在化

- 来日当初のAは、新一年生としてひらがなを覚えることから始まった。同時期には、教科科目だけでなく、休み時間も常に付き添い、ポルトガル語と日本語を通じて報告者はAと学校をつなぐ支援を行っていた。

- しかし、Aにとって、日本の学校生活は母語支援員がいても容易ではなかった。

A：［クラスメイトのBが］昼休みに遊ぶって言っていたのに、気づいたらBがいなくて悲しかった。だけど日本語がわからなかった。

＊：伝えられなかったの？

A：そう

（フィールドノーツ 2020年7月29日 会話はすべてポルトガル語）

- 毎日のように第二言語である日本語を学んでおり、当然クラスメイトもポルトガル語を学んでいると想定をした上で、報告者に対して上記のような質問をした。それに対して、報告者はクラスメイトがAの第一言語であるポルトガル語を学んでいないことを知らせた。
- Aは会話を円滑に進めるためにも挨拶を学んで欲しいと述べた。このように、「みんなにポルトガル語を学んでほしい」というニーズは、報告者とのやりとりを通じて言語化され顕在化したものとして捉えることができる。

A：いつみんなは他の言葉を学んでるの？

＊：どんな言葉？

A：ブラジルの

＊：ポルトガル語のこと？

A：そう、いつ教室で勉強しているの？

＊：かれらにポルトガル語の授業はないと思うよ。でもあなたが教えることはできるよ。

A：Oh。（頭を抱える様子）

＊：どんな言葉をみんなに学んでほしいの？

A：「こんばんは」とか。

＊：みんなはあなたと会話してるときに、ポルトガル語を学んでいるようなもんだよ。

A：いや、他の言葉もおぼえてほしい！みんなポルトガル語を勉強して！その方が会話できるでしょ。私は日本語を勉強しているんだから。

（フィールドノーツ 2020年9月14日 会話はすべてポルトガル語）

顕在化から実現へ

- ２年生にあがり、１年半以上学校生活を経験したAは学校にも段々と慣れてきた。
- ある日、Aがクラスメイトの男子児童であるCと揉め事があったと当時の担任教師から報告があった。それはAがCを「無視」した事から始まったのだという。

a先生：CはAが無視したことに腹を立てたそうです。

＊：たぶんそれは、無視というよりも「なあ」とか、日本語ではない〔とAが認識している〕ような声かけが自分に向いているって気づかなかったりするので、多分気づいていないだけかもしれないです。だから名前を呼んであげてください。

（フィールドノーツ　2021年12月3日）

- 上のやりとりのあと、以下のように当時の先生はクラスメイトに対して語った。

a先生：「なあなあ」とか「ちょっとちょっと」はブラジルではそんな言葉ないねん。だから気づかない。それを無視してるって勘違いに繋がってしまう。…そんなんお互い気悪いやろ？だから「〇〇さん（Aの名字）」や「Aちゃん」ってはっきり読んでください。…違う国の話をするのはとてもいいことです。例えば、Aはポルトガル語話せるから、みんなクリスティアーノ・ロナウドって知ってる？歳とってもスーパースターでサッカー選手の人がいます。クリスティアーノ・ロナウドがもし日本に来たら、Aは会えば話せるねん。

（フィールドノーツ　2021年12月3日）

A：国語の時間の半分、半分でいいからポルトガル語をみんなに教えたい。
＊：いいよ、先生に伝えにいこう休み時間に。
A：半分でいいから、〔報告者に対して〕ついてきてね。
（フィールドノーツ 2021年12月3日 会話はすべてポルトガル語）

A：先生、国語の時間の半分でいいから、みんなにブラジル語を教えたい。
＊：これ去年も言ってて、私が日本語勉強しているのに、みんながポルトガル語を学ばないのはずるいって。
A：ずるいよ！
a先生：（やや困りながらも）ずるくはないと思うよ。一応ここ日本やから…。でも生活の時間やったらいいよ。たしかにもっと早くやればよかったですね！
（フィールドノーツ 2021年12月3日 会話はすべてポルトガル語）

- ニーズの生成過程には支援者（報告者）が大きくかかわっていたが、その過程には構造的な要因も入り込んでいる。
- Aは「国語」を日本語を学ぶ時間として捉えていたのと同時に、第二言語を習得していく際の違和感も覚えていた。そこで、いつも外国語としての日本語の授業を受ける時間である「国語」に、自らの第一言語を教えることを試みたのだと推察できる。すなわちニーズは関係性のなかで生じるものでありながらも、それに加えて学校教育のあり方に依拠しつつ、生成されていく。

まとめと考察

知見のまとめ
①本事例においてニーズは関係的に構築される
②ニーズの顕在化に関わる関係性は、学校という構造に規定されているものといえる。

本研究の示唆（①学術的・②政策的示唆）
①ニーズが関係的に生成されるという知見を蓄積してきた障害者研究（天畠2020; 三井2011）との接続
②支援現場において、日本語ができないことや文化的な違いから生じる困難であるという「事実」と、周りの状況・関係によって顕在化される「ニーズ」は別であるという見方の浸透

今後の課題
母語支援員以外の支援者を対象にするなど比較的な視点から「ニーズ」の検討

天畠大輔（2020）「「発話困難な重度身体障がい者」の論文執筆過程の実態―思考主体の切り分け難さと能力の普遍性をめぐる考察―」『社会学評論』71(3)，447-464.
三井さよ（2011）「かかわりのなかにある支援－「個別ニーズ」という視点を超えて」『支援 vol.1 特集「個別ニーズ」を超えて』「支援」編集委員会，6-43.

空間論やローカリズムに着目した研究の有効性と課題

石橋大樹（東京大学大学院・修士課程）

本稿は、教育社会学において空間論やローカリズムに着目した研究をとりあげ、その有効性と課題を議論する。そのうえで、これらの課題を乗り越えるための方向性を提示したい。以下では、空間論やローカリズムに着目した研究として、殿岡（2004）と河原（2017a）を概括したうえで、これらの有効性を議論する。そして、こうした研究の課題を提示し、それらを乗り越える方法を検討する。

教育社会学において空間論への着目を喚起した研究として殿岡（2004）がある。殿岡は、社会空間論の興隆を踏まえ、教育社会学における「地域」概念を批判している。具体的には、地域区分がアプリオリに設定されているため、地域概念が空間と社会的行為の関係を見落とした静態的なものになっていると指摘した。そのうえで、「様々な諸主体の営みとの関係性の中から「地域」空間を動態的に把握する方向性を探っていくことが重要（P146）」と主張している。要するに、アプリオリに都道府県などの地域区分を用いるのではなく、対象となる社会的行為と空間の関係を踏まえた地域区分を設定するべきだというのである。この指摘は、今まで見落とされてきた個人の行為の空間的側面への着目を促すという点で重要である。

殿岡の主張を踏まえ、河原（2017a）は中村（2010）が提示したローカリズムを分析概念として精緻化している。まず、河原は地域の空間性に着目する意義を認めたうえで、個人の主観的な地域認識（＝＜地域＞）に着目する必要性を唱えている。地域の空間性を踏まえた地域区分を用いたとしても、研究者がアプリオリに地域区分を用いる時点で特定の空間を自明視しており、空間と社会的行為の関係を捉えそこなっているというのである。そのうえで、個人の主観的な地域感覚の重要性を指摘し、これを捉える概念としてローカリズムを提示している。ローカリズムとは、個人の主観的な地域感覚であり、「その『地域』空間に付与されている意味という『地域意味』と、その意味の適用範囲という『地域範囲』（P274）」の 2 軸から構成される。研究者による地域区分の設定自体を批判し、個人の主観的な空間への意味付けとその範囲を分析対象とすべきという指摘は、個人の選択のリアリティを捉えるうえで示唆に富むものだといえる。

空間論やローカリズムに着目した研究は以上のような有効性を持つ一方で、以下の 2 つの課題を有していると考える。1 つは、主観的な地域感覚であるローカリズムと業績主義的な選択の関係が不明瞭であるという点である。もう 1 つは、ローカリズム概念を扱ううえで、「地域範囲」の操作化が難しいという点である。

1 点目について、これは、個人が主観的な地域感覚を参照して選択を行う際に、それが他の基準とどう関わるのかが十分に検討されていないというものである。個人がある選択をする際に、主観的な地域感覚を参照して判断をすることは想像に難くない。例えば、中学生が学校からの近さを重視して高校を選択することは容易に想像できる。ローカリズム概念を適用するならば、これは「通学可能である」という「地域意味」が適用される「地

域範囲」が狭いということである。このように、ローカリズム概念を適用することで、進路選択の空間的側面は捉えやすくなる。一方で、ローカリズムが判断基準として作動する際に、他の判断基準がどのように変容する/しないのかは十分に検討されていない。なかでも、従来の進路選択研究において重視されてきた、偏差値をはじめとする業績主義的な判断基準との関わりは重要な論点となるだろう。主観的な地域感覚に基づく選択が、業績主義的な進路選択とどのように関わるのかについて、示唆的な研究はいくつか存在する（新谷 2002; 石戸谷 2004）。だが、それ自体を主題にすえた研究は少ない（尾川 2016）。今まで十分に検討されてこなかったローカリズムに着目するにあたって、偏差値や大学進学といった既存の業績主義的な視角との関わりを議論することは、個人の進路選択のメカニズムを理解するうえで重要だと考える。

2 点目について、これは、個人の主観的な地域範囲を研究者が扱える形にする方法が定式化されていないというものである。例えば、中村（2010）では、通学・通勤時間をもとに、都市部高校生の地域範囲を捉えようとした。また、河原（2017b）は、心理学や行動地理学で扱われてきた「認知地図」を用いて、地元という地域意味が付与される地域範囲を捉えようとした。こうした特定の地域意味が付与される地域範囲は、「頭の中の地図」とも言えるものである。そして、心理学や地理学において、個人の主観的な空間認識を捉えようとした試みは蓄積されてきた。例えば、メンタルマップ（中村・岡本 1993）や認知距離（岡本 1982）などがある。個人の空間認知を対象としてきた他領域の手法に学ぶことが、従来の議論で見落とされてきた個人の選択の空間的側面を捉えるうえで必要不可欠になっていると考える。

参考文献

新谷周平， 2002，「ストリートダンスからフリーターへ」『教育社会学研究』71: 151-70.

石戸谷繁，2004，「ローカリティーを生きる―「郡部校」生徒の進路選択」古賀正義編著『学校のエスノグラフィー――事例研究から見た高校教育の内側』嵯峨野書 院，pp.93-119.

河原秀行，2017a，「ローカリズムから＜地域＞を問う」『東京大学教育学研究科紀要』57: 271-79.

――――，2017b，「離島のローカリズムから＜地域＞を問う」東京大学大学院教育学研究科修士学位論文.

中村高康，2010，「都市部高校生の進路選択とローカリズム」中村高康編『進路選択の過程と構造』ミネルヴァ書房，231-52.

中村豊・岡本耕平，1993『メンタルマップ入門』古今書院.

尾川満宏，2016，「地方の工業高校生が語る進路選択の論理」『教育学研究紀要』61：31-36.

殿岡貴子，2005，「教育社会学における『地域』概念の再検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』44: 141-148.

日本教育社会学会　若手研究者交流会
2025 年 3 月 9 日

インクルーシブな学級を目指す教師の学級経営

筑波大学大学院 D1　小田純也

はじめに

本研究では、インクルーシブな学級が形成される過程を明らかにするために、学級における集団形成の過程において、教師の学級観や子ども観が、どのように児童に伝わり、どのような集団形成を促しているかを明らかにすることを目的とする。はじめに調査対象事例の概要を述べ、１年分の学級通信の分析を通して、教師がどのような学級経営観のもとに集団形成を促してきたかを明らかにする。これらをもとにインクルーシブな学級を形成するために求められる教師の学級経営について考察を行う。

１．調査対象事例

以上のような学級経営の過程を明らかにするために、A 県 B 市立 C 小学校 6 年 1 組（D 教諭、職歴 11 年目）における学級経営に注目した。本学級（以下 D 学級）に着目する理由は、D 教諭が学級活動を中心とした児童による人間関係形成、学級への参画を通じた学級経営を重視していること、「原学級保障」により特別支援学級在籍が日常的に通常学級での活動に参加しており、障害に関わらず児童の人間関係形成がみられること、D 教諭が 5 年時からクラス替えなく持ち上がり担任をしており、また D 教諭により学級の形成過程が映像や資料として記録されているため、１年以上にわたる学級の形成過程を観察することができることから、教諭の学級経営観と学級の形成過程、学級での児童の人間関係や学級での役割の遂行場面を一体的に明らかにすることができると考えられるためである。

本研究では、はじめに D 学級の現在の学級の様子を明らかにするために、2024 年 6 月に学級会や係活動を含む、１日の D 学級の活動の参与観察を行った。そして、参与観察時に行われた学級会実践における D 教諭の教育観や意図を明らかにするために、2024 年 8 月に再生刺激法によるインタビュー調査を行った。次に D 学級における学級会の特徴を形成するに至った D 教諭の学級経営観を明らかにするために、2023 年度に D 教諭が作成、配布した学級通信の分析を行った。

D 学級における参与観察は 2024 年 6 月 Y 日に行った。本時は、学級活動(1)「学級や学校における生活づくりへの参画」にあたる内容であり、生活上の諸問題を議題として、解決を目指すものであった。議題は「友達が嫌な思いをしている問題を解決しよう」であり、発達障害による困難を抱える、特別支援学級在籍の児童 E と周囲の児童との間で委員会活動や給食時に生じた不和について話し合いが行われた。

次に D 学級における学級会の特徴を形成するに至った D 教諭の学級経営観を明らかにするために、2023 年度に D 教諭が作成、配布した学級通信の分析を行った。学級通信は D 教諭から直接提供を受けたものであり、１号から 159 号のうち未発行計 3 号を除く計 156 号を分析対象とした。分析にあたっては D 教諭に、分析内容の説明を行い、協力への同意を得た。学級通信に使用される児童の特定が可能な画像は使用せず、児童の氏名はすべて消去した。

２．事例学級における学級の形成過程の分析

学級通信において D 教諭が発信する内容の分析から、①自身の意見や「本音」を語ることに価値を見出している、②失敗から皆で成長しようとすることができる、③個人の困りごとを学級で考えることができる、④教師が捉えた良い行動から学ぶことができることの４点を主に D 教諭が価値づけ、発信していたことがわかった。これらの価値が学級における児童の規範として共有され、学級が形成されてきたのである。このような学級において児童 E は、自身の困りごとに学級の問題として応えてくれるという期待から、自身の困りごとを表明することができ、これは学級としての解決だけではなく、D 教諭を中心とした教師らによる個別の支援計画にも反映されたと考えられる。このような関わりから、インクルーシブな学級の形成に寄与する学級経営の特徴が見出されるのではないか。

ここでは児童Ｅと周囲の児童の間に形成された人間関係における、「特別扱いしない関係」と「障害特性への配慮」との対立がみられる。D 学級のように、児童 E が困りごとを詳らかにし、周囲の児童がそれに応えようとしていたのは、児童Ｅが「障害のある特別支援学級の児童」であるからではなく、「6-1 に在籍する 1 人の児童」であり、他の児童と同様に困りごとがあったからであるとも考えられる。佐藤（2018）で検討されたように、このように同一の学級のメンバーシップの中に児童 E が位置付けられたことは、児童 E の困難が学級の問題として受け入れられたこととも無関係ではない。言い換えればこのような「特別扱いしない関係」の構築がインクルーシブな学級の形成には求められるのである。

しかし、これは「障害特性への配慮」という点において必ずしも有効打とは言えない。本事例で述べた学級会で生じたような問題が生じたことは、周囲の児童が児童 E の困りごとを「障害特性への配慮」として捉えず、「特別扱いしない関係」において、児童Ｅが克服すべき課題であると捉えていたことによるとも考えられる。そして教諭Ｄによる学級集団の形成において、児童ＥはＤ学級の一員として包摂される一方で、特別扱いされない児童の 1 人であったのだ。このような「通常学級の一員」と「個別の支援」との往還の中で、学級に生じるトラブルに対処しながら、その都度、特定の児童が排除されない関係構築を目指すために、インクルーシブな学級の形成場面における、より詳細な人間関係形成過程が明らかにされることが望まれる。

付記

本研究は日本特別活動学会重点課題研究プロジェクト（2023-2024 年度）「インクルーシブ教育システムの実現に資する学級システムの解明」の助成を受けた。

参考文献

佐藤貴宣(2018)「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究――全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践――」『フォーラム現代社会学』第 17 号、pp. 188-201.

無国籍生徒によるシティズンシップの実践としての「進学」－タイの職業専門学校を事例に－

船橋唯介（東京大学大学院・修士課程）

1. 問題の所在

本発表の目的は、タイの職業専門学校に在籍する無国籍生徒を事例に、学校教育への「進学」をシティズンシップの実践として位置付ける視角を提示し、どのような議論と接続が可能になるかを考察することにある。管見において教育社会学ではシティズンシップと教育の関係は、シティズンシップ教育や社会的排除の文脈で排除／包摂する側に焦点が当てられ議論されてきた。一方で社会学では、シティズンシップはメンバーシップであると同時に、社会における排除／包摂の境界線を構築し、そこへの包摂をめぐって周縁化された側に何らかの実践を要請するという議論がある（髙谷, 2018）。本発表ではこの定義のもと、無国籍生徒による学校教育への「進学」をシティズンシップの実践として位置づけることを試みる。

本発表が事例とするタイでは、無国籍者にとっての教育とシティズンシップの結びつきが指摘されてきた。タイにはミャンマーをはじめとする近隣諸国から多くの外国人労働者や難民が国境地域に流入している。彼／彼女らに対してタイ政府はその時々の労働力の需要により状況依存的に市民権を付与してきた経緯があり、その過程で恒常的に「無国籍」が生み出されてきた（Pinkaew, 2015; Janepicha, 2020）。近年ではタイ国籍を有しない児童生徒の学校教育への「進学」が権利として法的に位置付けられるようになっている。2005 年以降、タイ国内の大学で取得した学士号と「タイへの忠誠心」を条件に、タイ国籍を申請できる法整備が進められた。最近の研究では、無国籍者による国籍取得のための「進学」が初等教育から高等教育に至るまで指摘されている（スネート他 2020; 朴 2020）。公的なシティズンシップ付与制度の曖昧さが指摘されている中（Janepicha, 2020）、学校教育への「進学」がシティズンシップ獲得の重要な経路となる制度的環境が確認できる。また欧米の研究では、職業科と普通科の移動可能性が移民の教育達成に重要であることが指摘されてきた（Alba *et al.* 2013）。シティズンシップの実践としての「進学」を検討する際にも、職業科の事例を参照することは意義がある。

以上のような背景から、本発表ではタイ国境の職業専門学校を事例に、無国籍生徒による学校教育への「進学」をシティズンシップの実践として位置付ける。そして、周縁化される側にある無国籍生徒が何をシティズンシップとして認識し、「進学」という実践を通してどのようにシティズンシップへの包摂を試みているのかを分析する。

2. 調査方法

調査対象校は、ミャンマーと国境を接するタイ西部メーソート郡（M 郡）における公立の職業専門学校である。K-12 のうち 3 年間の後期中等教育段階（PWC）と 2 年間の高等教育段階（PWS）の教育課程を設置している。M 郡は主にミャンマー側からの外国人労働者が多く居住していることで知られている。対象校でも約 2,000 名の生徒のうち約 1 ／ 4 が無国籍状態にある。

発表者は 2024 年 8~9 月と 2025 年 1~2 月の期間に対象校を訪れ、合計約 6 週間のフィールド調査を行った。その際、PWC 段階における無国籍生徒 26 名に 1~1.5 時間の半構造化インタビューをタイ語で実施した。対象者はミャンマー側にルーツを持つビルマ族・カレン族の移民第 1.5~2 世代で、親がミャンマー側での経済危機や政争を理由にタイ側へ移住し、農場や紡績工場、建築現場で非熟練労働者として、あるいは家事労働者として日雇い業に従事している。

データは分析途中だが、本発表では⑴無国籍生徒はどのような動機で学校教育へ「進学」し、⑵どのような要因が継続的な「進学」を阻むのかという観点から簡潔に結果を整理した。

3. 結果と考察

職業専門学校に在籍する無国籍生徒からは卒業後に大学へ入学・編入し、最終的にタイ国籍の申請を目指している語りが多く聞かれた。この際に「進学」は国籍取得という形でのシティズンシップへの包摂をめぐる戦略的な実践と解釈できる。彼／彼女らが獲得しようとするシティズンシップは国籍といった形式的なものに限らない。語りからは、職業専門学校では「手に職」がつくため、普通科に比べて職が得やすい点も強調されていた。これは安定した労働市場への参入というシティズンシップへの包摂を図っていると解釈できる。同時に、たとえ間断なく大学まで「進学」することが叶わなくとも、職業科の学位を活かして職に就き、経済的な余裕が担保された時点で大学への「進学」を再開するという含意も込められていた。

「進学」継続の動機や、それを阻害する要因の両方について特徴的な語りとしては、家族へのケア役割が挙げられる。日雇いをはじめとした不安定な職に就き、公的な福祉サービスを受けられていない第１世代の両親やきょうだいのケアを担っていかなければならないことを、無国籍の生徒たちは強く認識していた。家族へのケアを十分に行うためにはタイ国籍の取得や安定した労働市場への参入が重要になってくる一方で、ケア役割への意識が「進学」の継続を阻んでいる。T.H.マーシャルはシティズンシップを構成する要素の一つとして政治的要素、市民的要素とともに社会的要素を挙げ、教育システムと社会的サービスを社会的権利として提起した（T.H.Marshall, 1950）。T.H.マーシャルの言葉を借りれば、シティズンシップの実践としての「進学」を促進／抑制する背景には、家族のケアを中心とする社会的要素が強く働いている。

以上のように、無国籍生徒による学校教育への「進学」をシティズンシップの実践という観点で捉える視角は、周縁化された人々の視点から映し出される多様なシティズンシップとその境界を分析する契機となり得る。また、従来のシティズンシップ研究で強調されてきた市民的要素や政治的要素だけではなく、社会的要素に関する議論への接続の必要性が浮かび上がってきた。タイの文脈に限れば、社会的権利である学校教育はシティズンシップの一要素であるはずが、無国籍生徒に関してはその他の社会的権利を含むシティズンシップへの包摂への経路となっている点も指摘できる。今後の展望としては、社会的権利としての学校教育に付されている「義務性」をどのように生徒が感受し、シティズンシップの実践に反映させているのか、より多様な実践を参照することによって明らかにすることや、ジェンダーの視点も含めながら詳細に分析していくことなどが考えられる。

参考文献

Alba, R., & Holdaway, J. (2013). *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the US and Western Europe*. New York: New York University Press. / Janepicha C. (2020). *Navigating the illegible state: Everyday experiences of statelessness among Shan youth in Northern Thailand* (Doctoral dissertation, Victoria University of Wellington). / Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press. / 朴苑善（2022）「タイ国北部チェンマイ県におけるタイヤイ移民の主体的な教育の選択：移民 1.5 世代および第２世代の高等教育への進学に着目して」『年報タイ研究』22: 21-38. / Pinkaew L. (2015). (Re)crafting citizenship: Cards, colors, and the politic of identification in Thailand. *Harvard–Yenching Institute Working Paper Series*. Chiang Mai University. / スネート・カンピラパーブ・ティダワン・ウンゴーン（2020）「タイ北部チェンライにおける外国籍・無国籍児童生徒の就学状況とその課題」『比較教育学研究』60: 163-178. / 髙谷幸（2018）「現代日本におけるジェンダー構造と国際結婚女性のシティズンシップ」安里和晃編『国際移動と親密圏：ケア・結婚・セックス』京都大学学術出版会: 49-78.