The Bulletin of International Education Center Tokai University
Vol. 2, No.1, 2020, pp. 31-43
DOI: 10.18995/24347337.2-1.31

地域の学習支援教室における支援者の役割と意識：
外国ルーツの子どもへの高校進学支援に携わって

田口　香奈恵
（東海大学）

要旨

本研究は，外国人散在地域における地域の学習支援教室が，学校外の地域資源として外国ルーツの子ども達への進路支援においてどんな役割が担えるか，その可能性を探ったものである。放課後学習支援教室でボランティアとして関わる支援者ら（大学生，地域住民）を対象に，高校進学への具体的な支援内容，支援体制，支援者として進学支援に携わる意識について明らかにするために半構造化インタビューを実施した。その結果，教室で行われる高校進学支援には，受験勉強の支援だけでなく多岐にわたる活動がなされていた。これらの様々な支援には，地域住民と大学生がそれぞれの得意分野を生かし受験用の支援体制を形成していた。そこにはコーディネーターの役割を果たす人物がおり，地域支援者と保護者，支援者と受験生，支援者同士をつなぎ柔軟な動きをしていた。また，支援者らが，進路支援に携わることを肯定的に捉えていたことも，進路支援に継続して関わる原動力となっていた。

キーワード：外国ルーツの子ども，ボランティア，学習支援，進路支援，高校受験

1. 研究の背景と目的

外国ルーツの子ども達への高校進学を学校外から支援しようと，放課後や長期休暇を利用した地域の学習支援教室が NPO や任意のボランティア団体によって各地で開催されている。例えば，横浜市には 29，大人対象で子どもも参加可能な教室を含めれば 47 の日本語・学習支援教室がある（山脇・服部 2019）。本研究の舞台となる学習支援教室の隣接地域，平塚市には 11 の教室が存在している（ひらつか子ども学習支援ネットワーク 2018）。これらの教室は，学校でも家庭でもない第３の場所として，外国ルーツの子ども達の居場所の役割を果たしながら，行政や学校が行き届かないサポートを補填し，彼らの背景や特性を地域で把握しながら進路選択へと導いている（乾 2013）。田口（2019）でも，外国人散在地域でのボランティアによる学習支援教室が学校と家庭とを繋ぎながら，一人の中学３年生を高校進学に導いた過程をまとめた。

行政や学校が行き届かないサポートの１つに学齢超過者の高校進学支援がある。学齢超過者とは，日本や母国での義務教育未修了者と義務教育相当を母国で修了した者（以下，既卒者）を指す（杤木 2017）。後者の場合，来日後公的に学ぶ場所がなく，NPO 法人などの学習支援団体のサポートを受けたり，日本語学校へ進学したりしている。既卒者は義務教育を修了しているため，日本語や進学のための学習や情報を必要としていても，昼間の中学校への受け入れはほとんどなく放置されているのが現状である。夜間中学校に入学することも選択肢の１つになるが，全国の 9 都府県 33 校（文

部科学省「夜間中学の設置推進・充実について」）しかないため，遠方であれば通学は難しく，学びを得られる者は限られている。

さらに，多文化家族（外国にルーツを持つ家庭）が抱える「問題」は，学校関係の中でも進学に関するものが最多で，特に学齢超過で来日した子ども達からの進学相談が高い比率を占める（NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ 2017：13）という報告もある。このように，既卒者への高校進学支援は喫緊の課題である。

既卒者でなくても高校進学の壁は高い。高校入試制度の難しさ，ロールモデルの欠乏，家庭環境による学習継続の障害など様々な要因が外国ルーツの子ども達の進学を阻んでいる（乾 2017）。

高校に進学してからも課題は残る。日本語指導が必要な高校生等の状況を全高校生等と比較すると，中途退学率が 7.4 倍，就職者における非正規就職率が 9.3 倍，進学も就職もしない者の率が 2.7 倍と軒並み高い倍率となっている（文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 30 年度）」）。これらの結果を見ても，入学後の言葉や学力の壁は厚くその後の進路選択に大きな影響を与えていることが窺える。

上記のような課題や 2019 年 4 月の入管法等の改正などを受け，文部科学省は「外国人受入れ拡大に対応した文部科学省の取組の方向性」を示し，子どもの誕生から就職に至るまでの長期的な視点で教育環境を整備しようと新たに取り組むべき施策を打ち出した。その中に，「地域との連携・協働を通じた教育機会の確保と共生」がある。NPO 等の地域における外国ルーツの子ども達の多様な受け皿が，これまで以上に重要になってくる。今後，学校と行政，地域が一体となって外国ルーツの子ども達への教育の機会を確保していくためにも，外国人集住地域だけでなく分散地域でも支援の充実を図る必要がある。

そこで本研究では，外国人散在地域での小規模なボランティア団体による放課後学習支援教室が，学校外の地域リソースとして，外国ルーツの子ども達への進路支援に関わるための有効な手立てを探ることとする。そのために，高校進学への具体的な支援内容，ある既卒者への支援体制，支援者として進学支援に携わる意識の３点ついて明らかにし，学校でも家庭でもない「地域」が進路支援のために何ができるかを考えたい。

2. 研究方法

本研究の調査対象となる地域の放課後学習支援教室は，年間を通して週 2 回開催されており，調査を実施した 2018 年度は 5 年目となる教室である。この教室は，大学生ボランティア団体と，地域住民中心のボランティア団体によって行われている（田口 2016）。その教室でこれまで高校進学支援に中心的に携わった人々6 名を対象に，2018 年 9 月から 10 月にかけて半構造的インタビューを実施した。また，6 名のインタビューの中で頻繁に登場した地域支援者 G にも 2019 年 9 月に同様のインタビューを実施した。表 1 はインタビュー協力者の基本属性である。

インタビューでは，高校進学支援に携わるようになった経緯，これまで行った具体的な支援内容，支援における困難点と解決方法，支援を通して感じたことなどについて質問した。インタビューは全て録音し，逐語録を作成した。

また，2017 年度に行われた既卒者 K への進学支援を明らかにするために，インタビュー内容に加え支援者間で交わされたメールの内容も分析資料として扱った。K への支援は，インタビューを行った調査協力者のうち地域支援者（A,B,G）と大学生（E,F）が関わっている。なお本稿では，インタビュー協力者の発話やメールの内容を直接引用している部分に「 」をつけて表示する。

本研究は，東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会（18112,19145）の承認認証を得て実施し，調査協力者には口頭及び文書にて，研究目的や個人情報保護，収集したデータの取り扱いなどについて説明し，同意書を得ている。

表 1

インタビュー協力者の基本属性

	性別	年齢	立場	従事している拠点
A	男性	80 代	地域支援者（定年退職者）	本教室（臨時）
B	女性	30 代	地域支援者	本教室（臨時），他の日本語教室
C	女性	20 代	大学修士 1 年生（2015 年度リーダー）	本教室 大学生によるボランティア団体
D	女性	20 代	大学 4 年生（2016 年度サブリーダー）	
E	女性	20 代	大学 3 年生（2017 年度リーダー）	
F	男性	20 代	大学 2 年生（2018 年度リーダー）	
G	女性	60 代	地域支援者	本教室 地域住民によるボランティア団体

3. 結果

3.1 具体的な支援内容

先に実施した A～F へのインタビューの逐語録から，支援者らが過去に行った高校進学に関する具体的な支援[1]に該当するものを拾い上げたところ，延べ 67 件あった。同一人物（支援者）の語りの場合，同種の支援は複数回語られても 1 件と数えた。それらをオープンコード化し，カテゴリー，サブカテゴリーごとに整理した。その結果，地域の放課後学習支援教室による高校進学支援の内容を表 3 のように 5 つのカテゴリーに分類することができた。

表 2 は，各支援者が 5 つのカテゴリーのうち何に携わったかを表したものである。5 つのカテゴリーのうち，＜①情報収集・情報提供＞＜②寄り添い＞は大学生を中心に，＜③同行＞は地域支援者を中心に，残りの＜④面接＞＜⑤学習＞は両者で行われていた。

[1] これらの支援対象となる子どもは，後述する既卒者 K を含む，本教室に参加していた子ども達で，支援者によって異なる。各支援者がどの子どもの支援を振り返って話しているかはインタビューで確認していないので，具体的な子どもの名前や人数は不明である。

表 2

支援者が携わった支援

支援内容（カテゴリー）	地域支援者		大学生支援者			
	A	B	C	D	E	F
①情報収集・提供		●	●	●	●	
②寄り添い			●	●	●	
③同行	●	●	●		●	
④面接	●	●	●	●	●	
⑤学習・受験勉強	●	●	●	●	●	●

一つ目の＜情報収集・情報提供＞は，a〜f の 6 つのサブカテゴリーに分けられる。受験システム（a）と志望校・近隣の高校（b）は，支援者が自分のためにインターネットで調べたり卒業生に話を聞いたりして情報収集していた。そして，その情報を子どもに提供したり，支援者が子どもと一緒に調べたりしている。また，大学生支援者は，自らの経験談（f）を伝えていた。身近な人の経験談は，子どもとの「信頼度が増」し受験の大変さを納得してもらえる（支援者 D）。それは受験生に年齢が近い大学生の強みではないかと自覚していた。

受験シーズンに入る前には，支援者全員でミーティングを開きその年の受験生を把握し，支援者らが個別に収集した a〜d，特に受験生本人（c）と保護者（d）の情報をミーティングで共有している。本教室の大学生によるボランティア団体は，教室外に関すること（保護者との連絡など）には関与しないとルールを設けているため，地域支援者が保護者との窓口となっている。進路を考える際，家庭の経済状況や保護者の意向を無視することはできないため，大学生は子どもとのやり取りの中で家庭・保護者の様子を把握しようと試みるが，正確な情報を得るには限界がある。そこで，ミーティングを通して家庭の様子を含めた受験生の情報を複数の視点から得て，子どもへの支援に役立てていた。

＜②寄り添い＞支援は①や⑤とも関連するが，大学生支援者が教室で子どもと向き合う姿勢と言ってもよいだろう。受験を意識づけるために子どもに声かけをしたり，学習意欲のない子どもと話をしたり，将来を見据えて高校選びをしたりと，様々な方法で受験に向けて子どもを励ましていた。一方で，保護者と子どもの意見に相違があっても大学生としてアドバイスすることは難しいと感じ，様子を見守ったり学習意欲が出るまで待ったりしている。大学生は受験生と伴走しながらも，必要に応じて適度な距離を保ちながら寄り添って支援している様子が窺える。

地域支援者が中心となって関与したものが＜③同行＞支援である。同行とは，表 3 の点線の四角の中に書いたように単にイベント会場まで連れて行くだけでなく，イベント前後の支援を含む。支援者が自主的に説明会などに同行したケースもあれば，他の地域支援者から頼まれて同行するケースもあった。大学生 C は，同行支援は能動的に動くと言うより頼まれて受動的に動くことの方が多いと答えている。

表 3

支援者らが行った高校進学支援における具体的な内容

カテゴリー	サブカテゴリー（具体例）
①情報収集 ・情報提供	a：受験システム（支援者自身がネット検索，子どもとネット検索） b：志望校・近隣の高校（卒業生の話を伝える，子どもとネット検索） c：受験生本人（成績，得意不得意な教科，学校見学の有無，志望校，保護・家庭の様子，面接シート作成の進捗状況） d：保護者（家庭の経済状態，保護者の意向） e：情報共有のためのミーティング（受験生の把握，収集した a〜d の共有） f：経験談（大学生の高校受験時の勉強方法や失敗談を伝える）
②寄り添い （教室で）	a：動機付け（受験への声かけ，話を聞く，高校卒業後の進路を見据える） b：助言（志望校，受験方法，通常時の学習の重要性を伝える） c：待機（学習意欲が出るまで待つ，あえて距離を置く，助言しすぎない）
③同行	a：進学ガイダンス b：学校説明会・見学 c：志願資格承認申請説明会[2] d：願書提出 e：入学手続き ・イベントに誘う（受験生，保護者） ・予約をする ・駅で待ち合わせ，会場まで一緒に行く ・会場で説明内容を保護者や子どもにわかりやすい言葉で伝える ・提出書類の準備を手伝う
④面接	a：面接シート作成前の聞き取り（母国の学校での経験，子どもが主張したいことを探る） b：文章化（a を元に面接シートの原案を子どもと一緒に考える，清書する） c：面接練習（答え方の練習をする，社会人経験のある地域支援者が模擬面接官になる）
⑤学習・ 受験勉強	a：勉強の方法（集中力を養う，試験で点数を取る方法を教える，基礎学力（九九など）をつける） b：受験科目：理系・文系（模擬試験・過去問題集を収集する，試験問題を解く，大学生は支援者の得意分野を教科別に教える） c：日本語

[2] 神奈川県の高校入試では，海外で学校教育における 9 年の過程を修了した者は，志願資格の承認を受ける手続きが必要である。教育委員会主催の説明会で必要書類を受け取り，各自が「志願資格承認申請」をしなければならない。

＜④面接＞支援は，面接シート[3]作成のための聞き取りから始まる。子どもの面接シートを見ると，中には中学校への提出が目前に迫っているにも関わらず白紙に近いものもあるという。そこで，面接シートを作成する前に要点を絞って聞き取りをしていた。聞き取り後は，その内容をもとに文章にする表現を選びながら一緒にシートを埋めていく。支援者Bは一人（次節で述べる既卒者K）の面接シートを完成させるまでに計5回1ヶ月もの時間を費やしていた。面接シートが完成した後は，面接練習，模擬面接と続く。模擬面接は本番の面接に近い状況を作り出すために，社会人経験のある面識のない地域住民に依頼することもあった。

＜⑤学習・受験勉強＞は日常支援の土台である。支援者らは，数学の計算問題や英語は入試で比較的点数が取りやすいと判断し，集中的にそれらに取り組んでいた。また，受験生が過去問を解く基礎学力がない場合は九九まで遡って教えたり（支援者A），手作りの宿題を出したり（支援者E,F）していた。大学生支援者は自分の得意分野を生かし，役割分担しながら教科支援をしていた。日本語支援は，来日間もない子どもを対象に平仮名の導入から始まり初級文法・語彙の勉強まで行われていた（支援者B）。

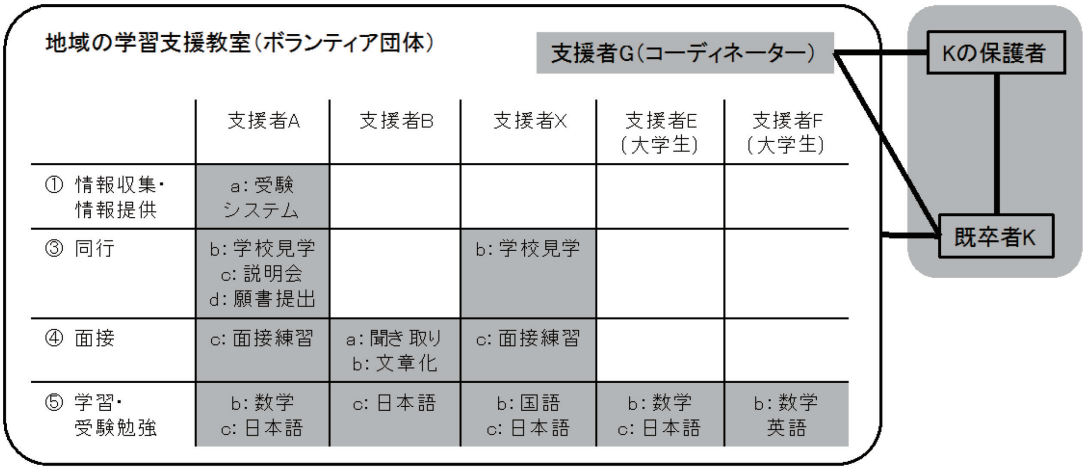
3.2 事例　既卒者Kへの支援体制

ここではインタビューの逐語録に加え，支援者Gのインタビュー内容と支援者間で交わされたメールも主な分析データとし，既卒者Kへの支援体制について述べる。Kの支援にはインタビュー協力者のうち5名と，今回のインタビュー協力者ではない地域支援者Xも関わっていた。

Kは入試の約半年前に東南アジアの国から来日し，教会のミサで支援者Gと出会った。Kは高校進学を希望していたため，支援者Gは中学校転入の可能性を探るが，Kが義務教育課程を修了していたため実現しなかった。その時点で，自分達の団体で高校進学を「支援するしかない」と考え始める。前年度団体として既卒者の高校進学支援を初めて経験したことで，支援の筋道は組み立てやすかったとGは話している。10月上旬の高校進学ガイダンスでの同行支援を皮切りに，入学式直前までの約半年間に計38回の支援が行われた[4]。

図1はKへの支援体制を前節表3の①〜⑤の支援ごとに表したものである。支援者らはGの働きかけによって各自の得意分野を生かし様々な関わり方をしていた。例えば，支援者Aは，同行支援が他の支援者に比べて目立つ。志願資格承認申請に関する手続きのために公共交通機関で遠方まで数回同行している。Bは，他の日本語教室で長年日本語支援に携わっている経験を生かして，面接シート作成と初級レベルの日本語支援をした。AはBの日本語支援を見習うためBの支援に同席している。支援者 Fは得意の数学を生かして本教室外でも時間を取って学習支援をしていた。

3　面接シートとは，当該県の高校入試で課される面接で用いるものである。志望理由，中学校での学習者活動への取り組み，本人の長所などを記載して出願時に願書と一緒に提出する。
4 支援者間のメールのやり取りから，支援日，支援者，支援内容を時系列に並べ，回数を数えた。



	支援者A	支援者B	支援者X	支援者E（大学生）	支援者F（大学生）
① 情報収集・情報提供	a：受験システム				
③ 同行	b：学校見学 c：説明会 d：願書提出		b：学校見学		
④ 面接	c：面接練習	a：聞き取り b：文章化	c：面接練習		
⑤ 学習・受験勉強	b：数学 c：日本語	c：日本語	b：国語 c：日本語	b：数学 c：日本語	b：数学 英語

図１　既卒者Ｋへの支援体制

4. コーディネーターの役割

ここで支援者Ｇの存在について注目したい。前章でまとめたように，既卒者Ｋの高校進学は地域支援者と大学生支援者がＧの働きかけによって各自の得意分野を生かし様々な関わり方をしていた。

支援者Ａ～Ｆのインタビューでは支援者ＧやＧが所属するボランティア団体の名前が何度か出てきた。Ｋの支援においても支援者Ｇがキーパーソンとなり，コーディネーターのような役割を担っていた。ボランティアコーディネーターとは，様々な理由で最初の一歩が踏み出せないボランティアに参加したい人々に対し，それができるよう後押しし，その後も前から手を差し伸べたり傍らで見守り多くの人を巻き込んだりしながら共に歩んでいく存在である（守本 2006：162）。

Ｇはまさにボランティアコーディネーターに近い役割を果たしていたと考えられる。大学生や地域住民を巻き込みながら，支援者らが活動しやすいように尽力した。特に保護者の窓口としての役割は大きく，保護者と適宜連絡を取り，支援者ら，Ｋ，家庭間での意見の相違が無いよう努めていた。Ｇがいなければ家族との交流は難しかった（支援者Ａ），Ｇは保護者を非常に配慮していた（支援者Ｂ）と地域支援者らはＧの存在を振り返っている。また，Ｇは他の支援者らが孤立しないよう支援者間で常に情報を共有し続けていた。他の地域支援者らもＧの姿勢を見習うかのようにメールでの報告や依頼を頻繁にしていた。多い時は一晩に６回もメールのやり取りをしている。

それではＧはどのような考え方でコーディネーター的役割を担っていたか考えたい。その答えは，Ｇの語りからいくつかの示唆が得られる。

①組み合わせ

まず，支援者と受験生の組み合わせに対する考え方である。本教室では，大学生や地域支援者が通常の宿題支援などを経て，子どもとの信頼関係を構築した上で受験期を迎えることが多いが，既卒者の場合，高校入試までの期間が短くなることがある。来日直後に高校受験を決めた場合，ボラ

ンティア教室に来て支援者との信頼関係をゆっくり築く時間があまりない。日本語でのコミュニケーションが成立しなければさらに困難になる。既卒者Kが教室を訪れたのは来日直後だった。その状況下でだれが受験生を支援するかは配慮が必要だった。

Gは既卒者支援を振り返り，「あの年齢（10代後半）の子どもたち」にとって，感覚的なものではあるが，大人支援者より大学生との学習支援のほうが関係性は良かったのではないかと話している。当然のことながら個人差や性格の問題もあるので，高校受験生には大学生が良いと断言はできない。大人支援者でもスムーズにいくケースは実際にある。

しかし一方で，組み合わせの難しさは支援当初から付き物であるとGは捉えている。Gは以前の仕事で，マッチングの失敗は当然であり，失敗を振り返り別の方法を提案してみるという「我慢」の繰り返しを経験していた。その経験が現在のマッチングの「助走」となっており，既卒者と支援者の組み合わせを見立てる術を獲得していた。また，その術を獲得するには，教室現場で「起こっていることを五感で感じ」それを言語化する必要があり，支援者らが目の前の個々の支援に捕らわれることなく俯瞰的な目で支援に当たることも重要であると語っている。

②依頼の方法

Gの依頼には，相手への配慮と困り感の発信があった。

一つ目の配慮とは，支援者らに支援を依頼する際，直接会って詳細に依頼内容を説明し，同時に自分の意見を伝える心配りである。例えば，受験手続きに関する説明会への同行を依頼するとき，日時や場所，目的などの客観的情報だけでなく，自らの経験から得た気づきや助言などを添えている。Gは，「お母さん的なうるささ」を嫌う人もいるかもしれないが，そうすることによって単に連れていくだけの支援とは異なる支援者の学びがあると感じていた。そのような依頼を経て，支援者Aは数回にわたり遠方への同行支援に携わっている。Aは当初「時間があるから」支援をしようと考え，進路支援に関わり初めたが，単に時間があるからと言う理由だけでは支援できない，労力を要する支援を行っていた。高校進学支援の学習支援だけでは成立しない，高校進学支援の両輪の片方となる重要な役割を担っていた。

2点目の困り感の発信とは，受験生が急増して人手が足りない，受験勉強が見られないなどのSOSを支援者Gが自ら発信し，助けを求めていたことである。困っているから助けてほしいと，地域支援者，大学生支援者を問わず「巻き込んでいた」。巻き込まれた人々は，それに応えようと半ば否応無く受験支援に追い込まれていった部分もあっただろう。しかし，特に大学生にとって大人からのSOSは，むしろ大学生が大人に頼りやすい環境を作っていたのではないかと振り返っている。本教室は，地域支援者と大学生のそれぞれ2団体協働の形で運営されている。両者が協力しながら5年間継続できた一つの要因は，お互いに頼り頼られる対等な関係があったためだと思われる。

今後，既卒者を含めた受験生が増加していくことを予測すると，地域支援団体としてGのような役割を担う人材が必要となってくる。受験生と支援者の組み合わせには困難が伴うという前提のもとで，失敗しながらより良い支援を探る方法，支援者への配慮と素直な困り感の発信という姿勢は，新たなコーディネーターを養成していく手がかりになるだろう。

5. 進路支援に携わる支援者の意識

地域の学習支援教室に携わる支援者は，高校受験支援に携わることをどう捉えているだろうか。

そもそも進学支援に携わるようになったきっかけは何か。それは，ある団体の仲間に模擬面接の面接官を頼まれ，時間があれば可能だと思い引き受ける（支援者 A），大人を対象にした日本語教室で偶然高校進学希望者に出会う（支援者 B），来日直後の進学希望者が学習支援教室で急増する（支援者 C），支援をしていた子どもが成長し受験生となる（支援者 E）など様々である。支援者 B は初めて進路支援に携わった時，高校受験には想像以上に取り組むべきことが多いと感じている。支援者 G も既卒者初の支援は不安を感じ手探りだったと話している。進路支援は支援者にとって突発的だったり通常支援の延長線上だったりしながら，必要に迫られて目の前の事実を受け入れ試行錯誤の支援が始まっていた。

田口（2016）では，学習支援に参加する大学生らが，子どもの人生選択に関わる支援の重みや経験不足などから，進路支援に積極的に携わることを躊躇する姿勢を明らかにした。今回の調査でも，進路支援に関わることに対し「責任が重い」と感じている大学生もいた。しかし，同教室に参加している大学生は既に進路支援を行っている。当時から数年経過し，教室の役割や参加者の顔ぶれが変化していること，教室としての経験が蓄積されたことも考えられるが，インタビューの結果，それだけではないことが明らかになった。それは，大学生を含めた支援者らが以下の４つの視点のうちいずれかを持つことで，責任や不安を感じながらも進路支援に携わることを肯定的に捉えていたためだった。

①支援者同士の連携：役割分担による責任感の分散

前述の「責任が重い」と感じていた大学生支援者 D は，有償の学習塾ではなく無償ボランティアで子どもに頼られることも負担に感じていた。しかし，頼られることにできるだけ応えたいと「割り切る」こと，勉強の中でも教科全般ではなく数学の一部に絞って見ることを他の支援者から提案され，自分にもできると気持ちが変化していた。また，「子ども達の受験のベストな方法を知っている」大人支援者らの意見は納得することが多いとも話している。他の大学生 E も，子どもの家庭の経済状況から公立高校単願しかできない現状に「高校選びが怖かった」が，大人の支援者が側にいると安心すると答えている。一方，地域支援者 B は，自分ができることには限界があり全てに関わることはできないため，不得意分野は他者に任せる，それよりも子どもが自ら意思決定できるよう，支援者が関われる範囲でどう支援するかが重要だと話している。自分にはできないこともある（自分ができることをする）という地域支援者が感じる限界は，大学生の意見とも重なる。

大学生支援者らは，進路支援の中で重圧や怖さを感じながらも，得意分野を生かした役割分担や地域支援者に頼ることで進路支援の責任の重さを軽減していた。支援者同士が連携することで，個人ではできない点を補完し合う支援体制を整えていた。

②内発的報酬：自己成長の機会・充足感

地域支援者 B は，高校受験支援を通してそれまで知らなかった新しい世界を知ることができ，他

人のためというより「教わることのほうが大きい」と感じていた。新しい経験を積み重ねることが「自己啓発的な要素」として大きく働いていた。大学生支援者Eも，子どもの成長を見たり受験期をともに乗り越えたことに「やりがい」を感じていた。それは，自分の過去と同様の失敗を子どもにも「絶対にしてほしくない」という「悔い」の気持ちにも起因していた。自分の苦い経験を目の前の子どもが繰り返さないように支援することが，支援者Eの活動の原動力になっていた。

進路支援に関わることは，支援者に自己成長の機会や充足感をもたらしていた。つまり，内発的報酬を得られたと実感できた（妻鹿 2006：50-51）ことが，進路支援に携わる理由の 1 つになっていると考えられる。

③通常支援と進路支援との連続性

3 つ目の視点は，進路支援は通常支援の延長線上にあるという考え方である。大学生らは，進路支援を受験勉強として捉えている面が大きい。年間を通して週2回開かれる放課後学習支援教室では，受験期でなければ宿題支援や定期テスト・単元テストの対策などが行われている。支援者Fは，受験勉強は日常の学習の積み重ねであり，特別なものではないと考えていた。また，支援者Dも入試直前になって勉強に焦る子どもを何度も見て，年間を通して受験を考えさせたいと話している。

一方，地域の支援者Gは，進路支援をもっと多角的に捉えている。宿題への取り組みが子どもにとって「内発的なもの」になれば，支援として成功すると話している。つまり，子ども自身がなぜ宿題をするかを理解し長期的な目線で取り組むことができるようになれば，志望校の決定や受験勉強に積極的に取り組めるようになると考えるのである。そして，平常の取り組みを「内発的なもの」にするには，支援者が子どもの学習や意思決定におけるつまずきを丁寧に見立てたり，選択肢を複数提示できるように情報収集したりすることも重要だという。子どもがそのつまずきに向き合うことで，将来に繋がる進路支援が可能になっていく。

④学習支援と受験手続きに関する支援との関連性

4 つ目の視点は，通常の学習支援と受験手続きを支援することは，自転車の両輪でありいずれの車輪も欠かせない，片方だけでは自立しないという捉え方である。受験手続き上の支援とは，3.1で述べた＜①情報収集・提供＞支援や＜②同行＞支援に当てはまる。

支援者Aは，学習支援も同行支援も受験生本人にとって不可欠なものなので，区別はしなかったと話している。支援者Cも進路支援を始めた当初は，子どもの志望校に無関心で学習支援だけすれば良いと考えていたが，支援を続ける中で志望校の情報をより詳しく知る必要性に気づく。「なんとか高校に行かせてあげたい」という気持ちの積み重なりも，受験手続きや志望校に関する情報を知らなければ十分な支援ができないという意識につながっていった。

以上の4つの視点は，進路支援を通して欠かせない支援者の視点である。また，既卒者Kをチームで支えられた要因にもなると考えられる。各支援者はそれらを経験的に獲得し，支援にあたっていた。これらの視点がボランティア教室の中で共有され，新たに進路支援に携わる者への助言とし

て与えられれば，より一層充実した支援が可能になると思われる。

6. 学習支援教室の支援者が感じている課題

最後に，支援者が感じている課題，地域の学習支援教室が抱える課題について触れたい。支援者へのインタビューからいくつかの課題が挙げられた。

まず，支援の限界である。具体的には子どもの「学力の限界」と「学生の限界」である。学生の限界とは，子どもの学力をどう伸ばすかという学生の教え方の問題や，社会人経験のない大学生が将来を見据えてどこまでアドバイスできるかという問題である。これは5年間本教室に携わってきた支援者Cの意見で，長年進路支援に関わってきたからこそ見えた課題だと思われる。しかし，大学生が自らの限界を知っていることは重要だが，それを理由に支援の手を弱めてしまうとしたら大学生が子ども達を支援する強みが失われるだろう。Cは「受験用の支援」を団体戦でチームとして携わる重要性を語っていた。それは，Cが感じる限界を超える手がかりになると思われる。

次は，支援者の個人差である。支援者Bが関与する大人を対象とした日本語教室にも子どもが参加することがある。初めて教室に来た参加者には，氏名や住所に加え出身や来日時期，日本語のレベルなど支援に必要な項目を聞き取り「学習者ファイル」を作成する。その際，どこまで踏み込んで聞き取るかは支援者によるという。つまり，支援者によって聞き取る内容が異なり，それがその後の支援の在り方に影響するということである。中学生ほどの年齢の子どもなら学校へ行っているか，高校進学を希望するかなどの情報を聞き出すことができれば，受験支援につなげられる。しかし，日本語支援に拘ればそれを見落とす可能性が出てくる。本教室は子どもの学習支援なので，高校進学を含めた進路支援の視点は持ち合わせているが，子どもの思いを表面的に聞き取るだけでは，真の進路支援にはつながらないかもしれない。教室全体として，進路支援にどう携わるか方針を検討しておく必要があるだろう。

3点目は人的資源に関する課題である。支援者の数と質の問題とも言える。本教室は毎年数名の受験生を擁しているが，今後高校進学希望者が急増した場合，支援者数が少なければ従来通りの支援は困難になる。Aは，学習支援教室は受験勉強支援だけでなく同行支援の役割が一層重要になると予測している。また，「お手伝い」したいと考えている潜在的な支援者を発掘し，主体的に活動できるように養成していくことも重要である。支援者Gは，以前まで支援とは「お手伝い」ではなく，自分ができることを積極的に提示し関わっていくことだと捉えていたが，現在は支援に携わりたい（お手伝いしたい）人を育てていく視点が重要だと考えるようになった。ボランティア団体が人材を確保し育てていくことは，進路支援を維持するためにも必要な課題である。

7. まとめ

本研究は，ボランティアによる地域の学習支援教室が，学校外の地域資源として外国ルーツの子ども達への進路支援で果たし得る役割の可能性を探った。

その結果，学習支援教室は中学校のような進路支援の専門家ではないが，模索しながらも外国ルーツの子ども達を高校進学に導いていることが明らかになった。教室で行われる高校進学支援には，

多岐にわたる活動が含まれていた。進学支援といえば，真っ先に受験勉強を思いつくかもしれないが，本教室ではそれは支援全体の一部で，受験勉強だけではないきめ細やかな支援が行われていた。特に，同行支援と面接支援は家庭（特に多文化家族）や学校だけでは支えにくく，地域が保護者とつながることで担える支援だと考えられる。これらの様々な支援には，地域住民と大学生がそれぞれの得意分野を生かして受験用の支援体制を形成していた。そこにはコーディネーターの役割を果たす人物がおり，地域支援者と保護者，支援者と受験生，支援者同士をつなぎ柔軟な動きをしていた。また，支援者らが，進路支援に携わることを肯定的に捉えていたことも，進路支援を継続する原動力となっていた。

本研究では，既卒者の支援体制を取り上げたが，本教室には中学校に在籍する子どももいる。しかし，支援者が学校との繋がりに触れることはほとんどなかった。インタビューでは語られなかった他の支援内容の存在も考えられる。

今後は，他団体の支援での成功・不成功事例について調査を進め，地域の学習支援教室における進路支援の在り方を明らかにしたい。そして，社会として地域と家庭，学校が連携できる支援体制を考察し実現させて行きたい。

引用文献

乾美紀（2013）「外国人児童生徒と高校・大学への接続―３つのNPO・学習支援教室の実践と役割から学ぶ―」『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 pp.189-208.

乾美紀（2017）「外国にルーツを持つ生徒と高校進学の壁」『多文化児童の未来をひらく　国内外の母語教育支援の現場から』学術研究出版 pp.72-84.

NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ（2017）『多文化家族支援相談事例集』

神奈川県教育委員会・NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ（2018）「2019年度入学希望者用　神奈川県の『公立高校入学のためのガイドブック』」

田口香奈恵（2016）「外国につながる子ども達への地域学習支援教室の取り組み―主催者として関わるボランティア学生の教室に対する評価―」『東海大学紀要国際教育センター』6号 pp.57-65.

田口香奈恵（2019）「ある外国にルーツを持つ子どもへの高校受験支援の事例研究―地域・家庭・学校との連携を目指して―」『東海大学紀要国際教育センター』9号 pp.89-103.

栃木典子（2017）「学齢超過者への教育」『外国人の子ども白書　権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店　pp.124-125.

ひらつか子供学習支援ネットワーク（2018）「ひらつか子ども学習支援活動団体紹介」パンフレット

妻鹿ふみ子（2006）「第３章ヒトはなぜボランティアをするのか」『学生のためのボランティア論』社会福祉法人大阪ボランティア協会　pp.38-51.

守本友美（2006）「第 12 章インタミディアリとしてのボランティアセンター」『学生のためのボランティア論』社会福祉法人大阪ボランティア協会　pp.156-169.

山脇啓造・服部信雄編（2019）『新　多文化共生の学校づくり　横浜市の挑戦』明石書店
「夜間中学の設置推進・充実について」文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/index.htm 2019.11.10
「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 30 年度）」文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm 2019.11.10
「外国人の受入れ・共生のための教育推進検討チーム報告書」文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ukeire/1417980.htm 2019.11.10