

エスニック・マイノリティの 子どもに対する教師の表象

学校教育開発学コース 金井香里

Japanese Teachers' Ways of Representing an Ethnic Minority in the Classroom

Kaori KANAI

Based on an in-depth field research conducted at two public primary schools located in the Kanagawa Prefecture, this article explores two Japanese teachers' ways of representing an ethnic minority (i.e., a "newcomer" and a "second generation newcomer" respectively).

It has been pointed out in the former studies that the cultural differences of ethnic minorities are invisible in the Japanese schools and that teachers tend to treat the difficulties/failures these minorities go through as individual issues, i.e., his/her own personality and/or the family circumstances, rather than social issues. It is true that teachers have such a tendency. However, it is necessary to analyze how such attribution occurs in the teachers' thinking processes because it is also true that the teachers must have obtained some information of ethnic minorities' cultural/historical backgrounds such as nationality, birthplace, the parents' home country, etc.

In this article, it is analyzed how the knowledge about the backgrounds of an ethnic minority influences a teacher's cognition of the behaviors of the child's. For the analysis, the author focuses on the two modes of representation in a teacher's thinking: one mode of representation concerns individual characteristics of a child; the other informations about the child's cultural/historical backgrounds.

In conclusion, it is suggested that teachers use strategically the knowledge of ethnic minorities' backgrounds (i.e., nationality) in the daily interaction with the children in the classroom.

目次

- 1 課題設定
 - 2 研究の方法と対象
 - 3 事例
 - A 個人レベルの表象の維持
 - B 国籍・生育地に関わる表象の関わり
 - C 国籍・生育地に関わる表象によって隠蔽された事態
 - 4 結論
-
- 1 課題設定

ニューカマーの子どもに対する教育に関する研究においてしばしば見受けられるのは、日本の学校・教室において子どもの文化の異質性は見えにくくなってい

る、という指摘である。子どもがある程度流暢な日本語を話すようになると、教師にとって子どもの異質性は見えにくくなる。そのため、子どもが教室で学習したり他の子どもと交流する上で経験する困難は、教師にはもっぱら子どもの性格、情緒等、個人の問題として捉えられる傾向にある、というのである。恒吉(1996)は、ニューカマーの子どもの異質な文化が教室において見えにくくなるメカニズムを、日本の学校文化という観点から検討している。日本の学校では、子ども達の服装、所持品、さらには行動様式を規格化・共有化する志向が強く、ニューカマーの子どもは教室では次第に異質な存在ではなくなり、日本の子ども達とは見分けが付きにくくなってゆく。「単一文化化」志向の強い日本の学校文化によって、教師にはニューカマーの子どもの異質性が見えにくくなるのである¹⁾。しかしながら、志水・清水(2001)によれば、恒吉の主

張は、ニューカマーの子どもの存在が見えにくくなる構造を一面において説明しているに過ぎない。志水・清水は、日本の学校・教室ではニューカマーの子どもが「日本人化」し、あるいは「日常化」することで実態として見えにくくなるのに加え、教師自身が、ニューカマーの子どもの異質性を子ども固有の文化的背景に関連づけて「見ようとしなさい」ことを指摘している。教師は、ニューカマーの子どもが抱える低学力、学校不適応といった問題を、子どもが社会において置かれたマイノリティとしての文脈に則して考慮するのではなく、個々の家庭の事情、個人の性格等に由来するものとして「個人化」して対処しているという²⁾。

これらの先行研究が強調するのは、ニューカマーの子どもが学校・教室で経験する困難・問題に対処するにあたって、教師には、子どももしくはその家族が日本において置かれたマイノリティとしての立場は見えにくくなっている(もしくは、教師が「見ようとしなさい」)、ということである。しかし、ここで留意したい点が三つある。第一に、エスニシティ、人種といった文化的背景、あるいは家庭での言語環境が一般の日本の子どもとは異なり、そのために教室での学習、授業への参加、交友関係等において何らかの困難を経験しているのは、ニューカマーの子どもだけに留まらない点である。ニューカマーを親にもち日本で生まれ育った子ども、混合婚による両親のいずれかが日本人の子どもも、同様の経験をしている可能性がある。第二に、文化の異質性が学校・教室で子どもに影響を及ぼすのは、必ずしも、学業不振(学習遅滞、学習への消極的な取り組み)、学校不適応(言動の逸脱、生活態度の乱れ、交友関係におけるトラブルの多発)といった、教師によって問題として認知される現象とは限らない点である。民族的・人種的マイノリティの子どもの学校での言動、学習態度、教師との関わりのあるようは、子どもが自らを取り巻く生活世界をいかに解釈し自らの行為をどのように意味付けるかによって大きく影響される³⁾。このことは、学校・教室において子どもの異質性が大きく作用するのは、日本の学校文化への過剰なほどの適応⁴⁾といった、教師にはむしろ肯定的な評価がなされる現象でもあり得ることを意味している。第三に、かりに、子どもに対処するにあたって教師にとって子どもの文化の異質性は見えにくくなっているとしても、教師には子どもの文化の異質性に関する何らかの知識がある点である。教師が知り得る子どもの異質性には、例えば、家庭における言語環境がある。両親の母語はそれぞれ何語か。かりに両親(ないし片

親)の母語が日本語でない場合には、日本語での意思の疎通はどの程度可能か。あるいは教師は、子どもの歴史的背景について何らかの知識をもち得る。子どもの国籍はどこか。両親の出身国(国籍)はどこか。子どもはどこ(国)で生まれ育ったか。日本生まれではない場合、子どもは何歳頃に祖国より来日したか。日本生まれの場合には、両親はいつ頃来日したのか。教師は、子どもの親と直接的(学校での個人面談・家庭訪問・電話連絡等)あるいは間接的(文書・連絡帳等)に関わる機会がある。こうした関わりを通じて、少なくとも子どもの家庭での言語環境ならびに歴史的背景が一般的な日本の子どもとは異なることを知り得るのである。

以上の三点をふまえ本稿では、教師は、エスニック・マイノリティの子ども⁵⁾の歴史的背景ないし家庭での言語環境といった異質性に関わる何らかの知識を持ちながらも、教室において子どもの言動に対処するにあたっては、どうしてこうした異質な文化的背景を考慮しにくくなっているかを明らかにすることにしたい。そこで本稿では、エスニック・マイノリティの子どもに対して教師が付与する表象に着目する。メーハン(1993)⁶⁾は、この世の中にあるあいまいな出来事・人々・ものに対する、正当で、適切で、より好ましい表象のあり方をめぐって、さまざまな「表象の様式(mode of representation)」のあいだでは競合が起きていると主張する。「意味をめぐる競合(competition over the meaning)」を通して表象のある一つの様式が他の様式より優位な地位を得ることで、ある「社会的事実」はつくり出される⁷⁾。本稿では、メーハンが呈示した「表象の様式」を援用することを通して、エスニック・マイノリティの子どもに対する教師の表象を分析することにした。

日々の実践において教師は、子どもの言動を何らかのかたちで意味づけ、子どもに対処している。教師が子どもの言動に対してある意味を付与するにあたって、教師内部では複数の表象のあいだで「意味をめぐる競合」が起きている。複数の表象のうち、正当で、適切で、より好ましい表象が優位な地位を得て、ある意味は作り出される。子どもの言動を意味付けるにあたって教師が参照する表象を、ここでは二つの「表象の様式」に分類して着目することにする。一つは、教師が一般に教室の子ども達に対処する際付与する、子どもの性格、情緒、能力、家庭等に関わる表象である。教師が子ども個人に内在するもの、もしくは子どもが所有するものとして付与する表象であることから、個人レベルの表象の様式と呼ぶことにする。いま一つは、

子どもの異質な文化的背景に関わる表象である。少なくとも、教師には子どもと親の国籍、生育地(国)に関する知識があることから、〇〇人、〇〇生まれ〇〇育ちといった表象を考慮することにし、国籍・生育地(国)に関わる表象の様式と呼ぶことにする。

これら二つの表象の様式を考慮しつつ、具体的には、以下三つの問いに取り組むことにしたい。第一に、エスニック・マイノリティの子どもに対して教師が付与する個人レベルの表象は、教師の思考においてどのように維持されているか。第二に、エスニック・マイノリティの子どもに対する個人レベルの表象が維持される過程において、子どもの国籍・生育地に関わる表象はどのように関わってくるのか。第三に、かりに子どもの国籍・生育地に関わる表象によって、教師にとって教室内外で生起していた何らかの事態が見えにくくなっているとすれば、それはどのような事態か、である。

2 研究の方法と対象

本研究は、筆者が1997年10月より2002年6月まで行なった神奈川県内二つの都市に位置する公立小学校二校における調査のなかで得られたデータの一部をもとに行なっている。データを収集するにあたっては、教室での授業を中心に休み時間、朝夕の会等に教師が子ども達と関わる場면을参与観察すると同時にビデオカメラを用いて録画している。観察中ならびにその後はフィールド・ノーツを作成し、教師と子ども、子ども達相互の関わりを可能な限り詳細かつ体系的に描写することを試みた。さらに教師を対象に一ヶ月から二ヶ月に一度の割合でフォーマルなインタビューを行ない、教室で生起した事象の背景となる情報を収集している。筆者の居合わせなかった場面で起きた事象の聴き取り、教師ないし子どもによる特定の言動に対する教師の意味付け、感想等の聴き取りである。このほか担任教師、学校長等との間で休み時間、放課後等に交わされた個人的な会話もデータとして使用している。

本稿では、これまで調査対象となった教師のうち、A小学校、B小学校の各校に勤務する教師二人を取り上げることにしたい。A小学校は、全校児童約450名の小学校であり、学区域付近はかつてより外国人が多く居住してきた地域である。全校児童のうち二割弱を外国籍児童が占め、うち四分の三は中国籍を有する子ども、残りは韓国・朝鮮籍の子どもである。外国籍を有する子どもには、在日中国人、在日コリアンも多く

含まれている。いっぽう、B小学校は、全校児童約700名の小学校である。付近には大手メーカーの工場が集中しており、そこに就労する南米出身の日系人子弟が多く在籍している。また、日本人の父親と外国人(主にアジア系)の母親をもつ子ども(多くは日本籍)も比較的多い。外国籍を有する子どもは、全校児童の約6%である。なお、いずれの小学校においても取り出し指導による日本語教室が設置されている。

教師と学級の子ども達の概要は以下の通りである。(学校、学級、担任氏名〔年代・性別〕、調査期間、学級の子どもの概要、の順に示す。)調査期間中は、いずれの学級にもほぼ週一回の割合で訪れている。なお、本稿において取り上げる教師と子どもの氏名は全て仮名である。

(事例1) B小学校 1年3組、藤原 和枝(40代女性)、1998年10月～12月。学級児童30人中、インドネシア出身のニューカマーが1人、日系人とフィリピン人、日本人とタイ人、日本人と中国人の混合婚による子どもが各1人いる。

(事例2) A小学校 5年1組ならびに6年1組(持ち上がり)、田崎 康一(30代男性)、1997年10月～1998年7月。5年1組では40人中、ニューカマーが5人いたが、六年進級時に1人加わり、6人となる(いずれも中国出身)。このほか在日中国人2人、在日台湾人1人、在日コリアンが3人いる。

3 事例

日々の実践のなかで教師にとって、ニューカマーを両親にもつ日本生まれ日本育ちの子どもの異質な文化的背景は考慮しにくくなっている。ここではまず、B小学校の藤原学級(1年3組)を取り上げ、教師があるエスニック・マイノリティの子どもに対して付与した個人レベルの表象が、教師の思考においてどのように維持されていたか、そして、このように個人レベルの表象が維持される過程において、国籍・生育地に関わる表象はどのように関わっていたかをみることにしよう。

A 個人レベルの表象の維持

藤原学級には、大山 昌樹君がいる。大山君は、やや色黒のぼつちりとした体つきの目の大きな子どもで、日系人の父親とフィリピン人の母親のもと日本で生まれ育った。一学期の半ば、一年生は児童数の増加に伴ない一学級増え、七月一日より新しい学級編成に

なっている。藤原先生は、このクラス替え以降、大山君の担任を受け持つことになった。クラス替え以前、藤原先生は、大山君のいる学級とは別の一年生の学級で担任を受け持っていたものの、大山君についてはよく知っていた。校内を歩いては、あちらこちらで相手構わず手を出す。教室で待機しているはずの時間に、教室を抜け出してしまう。入学後まもないある朝には、教師全員が職員室に集まり職員会議をしている最中、教室を飛び出して校内を走り出し、他の子ども達も面白がって大山君に追従し、それは大変な騒ぎになっていたという。大山君の当時の学級担任のもとには、たびたび別の学年の教師が訪れ、大山君に関わる何かしらの苦情を訴えている。この頃の様子を振り返り、藤原先生は、大山君は「学校になじむのが、とても難しかった」としている⁸⁾。

七月以降、藤原先生が大山君の担任を受け持つようになって、大山君は当初と比べ、少しずつ落ち着いてきたという。学習をやるということ、学級のルールというものがわかってきた⁹⁾のである。それでも授業中、落ち着きがなく、時おり教室をふらふら歩いている。学級の他の子ども達と上手く関わらず、危害を加えてしまう。さらに放課後、大山君は突然友達の家を訪れ、家の中に入り込み、おもちゃで遊ぶことがあった。藤原先生は、保護者数人から直接連絡を受け、こうした学校の外での大山君の言動について知るに至っている。藤原先生は、保護者に対して、自身が大山君に対してどのように関わってゆきたいと考えているかを知らせるとともに、大山君の言動に対する理解を求める必要があると考え、クラス替えの後、保護者同士の顔合わせとして開かれた最初の懇親会で、集まった保護者に対して大山君について言及している。藤原先生は、この時の様子を次のように回想している。

「いろんなお子さんがいるので…(大山君に対して)『だめっ』で排他的に…『あなたはだめっ』てしてしまうのは簡単なんです、(大山君は)皆とはちょっと違うな、と思っても、じゃあ、どこを声かけしてゆくとみんなと一緒に、少しでも仲良く出来るかな、というところを(自分は)みてゆきたいと思っているんです」とお母さんがたに言ったんですね。そうしたら、お母さんがたからは、何か苦情がくるかなあと思ったんですが、(苦情は)何も出ることもなく、一切なくて、お母さんがたは、「うん、うん」ってうなづいてくれていたんで、ほっとした、というのがああるんです…¹⁰⁾

藤原先生は、学級には大山君に対して排除的な態度をとる子どもが少なからずいることを気に留めていた。藤原先生は、保護者に対して大山君の言動に対する理解を呼びかけ、保護者の協力も得ながら、大山君と他の子ども達の関係を改善しようとしていたと考えられる。

日頃、藤原先生は、大山君が学級で生活出来るようにと、大山君の交友関係だけでなく、学習面、生活面とさまざまな面にわたって配慮している。大山君は学習が遅れていることから、例えば、算数の時間、他の子ども達が二桁の足し算の計算プリントに取り組むなか、大山君には別に一桁の足し算の問題を準備し、通常の授業を進めながら個別に指導している¹¹⁾。あるいは、日頃より忘れ物が目立つことから、生活科の授業で上履き洗いをした際には、授業を始める前に子ども達全員の道具のチェックを行ない、その折大山君の持ち物には留意し、ブラシと洗剤のいずれも準備してこなかった大山君には自らが準備した道具を使わせている¹²⁾。

大山君にはさまざまな面で問題が見受けられたことで、藤原先生は、大山君の日頃の教室でのありようは大山君の能力・資質、とりわけ知能に問題があるためではないか、と考えるに至っている。また、学習の遅れが著しく、日頃より忘れ物が目立つことの別の要因として、大山君の家庭が子どもの教育を学校に任せきりであることを考慮していた。大山君の母親は、家庭で子どもの学習をみようと思わず、授業のための持ち物の準備にも積極的に関与していないのではないかと、思い巡らしていたのである。

藤原先生は、大山君の家庭について知っている。父親が日系人で、母親はフィリピン人であること。母親は大山君の忘れ物を届けによく学校を訪れており、その際、教師とは「まあまあ簡単なことは日本語で通じている」こと。両親はともに漢字を十分には読めないこと。藤原先生によれば、学校が漢字を読めない家庭向けに平仮名のみ表記による通信物を準備した場合には、大山君の家庭分として藤原先生のもとに自動的に一部配布されることになっている。しかしこうした通信物が準備されるのは稀で、たいていの場合、藤原先生が通常の通信物の漢字部分にふりがなをふって大山君に持たせている、という。実際、授業が始まる前に子ども達に対して連絡事項を伝え、学校からの通信物を配布した際には、藤原先生はその後授業を進めつつ大山君の配布物に何かを書き添え、大山君の座席に赴いて机の中の連絡帳袋にその通信物を入れている¹³⁾。

さらに大山君自身は、学校内に設置された日本語学級および国際学級¹⁴⁾に週一回ずつ通級している。藤原先生は、大山君の歴史的背景ならびに家庭における言語環境が他の子ども達とは異なること、大山君本人が日本語学級と国際学級に通級していることを認識していたにも関わらず、大山君が学級でさまざまな面において問題があるのは、「能力的に劣っている」ためではないか、と考えるに至ったのである。

ここで、藤原先生が大山君に対して付与した個人レベルの表象が、藤原先生の思考においてどのように維持されているかをみることにしよう。藤原先生が大山君に対して付与した「知能の面で問題がある」という個人レベルの表象は、藤原先生が大山君の日頃の学級でのあり方に対して付与した「落ち着きがなく、ふらふらする」、「他の子どもと上手く関わらず、他の子どもに危害を加える」「学習に著しい遅れがある」「忘れ物が多い」といった、他の個人レベルの表象を裏付ける根拠として機能し維持され続けている。さらに藤原先生は、大山君の問題ないし逸脱とされる言動に対処する際には、「大山君というのが、あまり理論とか理屈だとかあまりわからないですから、そのつど対症療法的にやって」¹⁵⁾いる、という。藤原先生は、インタビューで別の話題について述べていた際、一年生の子どもに対する一般的な対処として、「一年生は、あまり理屈っぽいことを言ってもわからないので、その時その時言ってあげる」こと、「小さい(子どもだ)から対症療法的」であることを言及している¹⁶⁾。このことを考慮すれば、大山君に対する「対症療法的」な対処は、大山君だけに限ったものではないと考えられる。しかしながら、かりに藤原先生が大山君に対して「対症療法的」に対処していたとすれば、そのことがもつ意味は大きい。藤原先生は、大山君の教室での言動を考慮する際、ある認識の枠組みから抜け出すことが困難になっているのである。ある認識の枠組みとは、大山君の逸脱した言動は大山君の能力・資質によるもの、問題の原因はおおむね大山君にある、といった一方向的な因果関係の図式である。藤原先生にとって、大山君の言動を、教室における個々の文脈のなかで詳細に考察したり、複数の文脈を比較しながら振り返ること、あるいはさまざまな文脈より包括的に捉えることは困難になっている可能性がある。自らの認識の枠組みを教室・学校の外(両親の文化的背景、家庭における言語環境等)へとひろくことも容易ではなくなっていることが考えられる。

大山君に対して藤原先生が付与した個人レベルの表象が維持されるにあたっては、教室の子ども達も加担

している点に着目したい。例えば、「他の子どもに危害を加える」という表象は、授業中ないし休み時間、子ども達より教師に対して向けられる「自分は(大山君に対して)何もやっていないのに、大山君が〇〇やった」という度重なる訴えによって、その正当性が確認され維持されることになる。藤原先生は、大山君が加害者で自身は被害者であるとする子どもからの訴えを、必ずしもそのまま受け入れるとは限らず、すぐに言いつけに来る子どもに対してはある程度受け流し、時には言いつけた子どもをたしなめている。しかしながら、「一方的に危害を加える大山君」という表象は、教師と子ども達のあいだで共有されており、藤原先生は、自らの表象と矛盾することのない訴えが子ども達より頻繁に呈示されることで、自らの表象の正当性について疑いを抱いたり、より好ましい別の表象を探し出すには至らずにいる。

教師と子ども達が「一方的に危害を加える大山君」という表象を共有していたことは、子どもが、大山君との間に起きた出来事を意味付けるにあたって、実際に生じた事象とは異なっているにもかかわらずこの表象を採用していること、しかもその意味付けを教師に対して直接訴え、多くの場合、教師によって受容されていることから明らかである。例えば、ある休み時間、廊下で筆者と会話していた藤原先生のところ木下さんがやって来て、大山君が自身に加えた危害について言いつけたことがあった。木下さんは、「せんせー、大山君(が、私は)何もしてないのに、押したり、叩いたりしてきたー」と訴える。藤原先生は、こうした訴えを「そうなのー？」と困った表情で受け入れている。実は筆者は、木下さんと大山君のこの一連のやりとりをみていた。筆者のビデオカメラに近づいていけないことになっているにも関わらず、休み時間、大山君はカメラを覗きに来ていた。そのことを女の子数人が注意したところ、大山君が反応し、女の子のうちの一人、木下さんに対して両手を挙げ顔を振って怪獣のように「ガオ〜」と近づき、逃げる木下さんをそのまま数メートル追いかけたのである。木下さんはその足で筆者と会話中の藤原先生のところへやって来て先のような報告をしている¹⁷⁾。いわば、教師と子ども達の共謀(collusion)¹⁸⁾によって「一方的に危害を加える大山君」という表象は維持されている。

B 国籍・生育地に関わる表象の関わり

ここで、大山君の文化的背景についての藤原先生の知識が、大山君に対する「落ち着きがなく、ふらふら

する」,「他の子どもと上手く関われず,他の子どもに危害を加える」,「学習に著しい遅れがある。遅進児」,「忘れ物が多い」,「知能に問題がある」といった表象に対してどのように関わっていたかを見ることにしよう。藤原先生は,大山君の両親がいずれも外国人であり,ともに漢字を十分に読めないこと,母親は簡単な日本語であれば会話が通じることを知っている。しかしながら,大山君のこうした異質な文化的背景と大山君の学習の遅れ,教室での問題・逸脱とされる言動の関連性は,藤原先生には考慮されにくくなっている。個人的な会話の中で筆者が,「母親がフィリピン人で父親が日系人であるという大山君の家庭の環境は,大山君の教室でのふるまいに何らかの影響を及ぼしてはいないか」と訊ねたことに対して,藤原先生は,「大山君には(教室では)異文化というものはない」としている。その理由として,大山君本人は日本生まれの日本育ちであること,両親は外国人であるものの,両親のいずれも大山君が誕生するずっと以前から日本に住んでいることを強調している¹⁹⁾。

藤原先生の思考において,「父親は日系人で母親はフィリピン人」という大山君の(両親の)国籍・生育地に関わる表象は,藤原先生が大山君に対してさまざまな個人レベルの表象を付与するにあたって大きな影響を及ぼしてはいない。大山君の国籍・生育地に関わる表象のあいだでは,「(大山君本人は)日本生まれの日本育ち」「両親ともに日本での生活が長い」という表象が,「父親は日系人で母親はフィリピン人」という表象の優位に立ち,大山君に関わる個人レベルの表象との間で調和を保っている。大山君の学校での言動に関わる表象(個人レベルの表象)との関わりにおいては,日本人との異質性を引き立たせる両親の国籍に関わる表象よりも,日本人との同質性ないし日本人への同質性を強調する表象のほうが適切でより好ましい表象として採択されているのである。

大山君の学校での言動には,大山君の異質な文化的背景が多分に影響を及ぼしている。例えば,大山君の両親は日本で学校教育を受けた経験がない。両親は日本での生活が長いとはいえ日本において学校教育を受けておらず,日本の学校・教室文化に精通していない可能性が大きい²⁰⁾。このことは,親が子どもに対して学校・教室において好ましいとされる価値観ならびに適切とされる言動について伝達するのは困難なことを意味している。教室での適切なふるまい方を知らなかったために,大山君は教室で「落ち着きがなく,ふらふらする」ことがあったのかもしれない。あるいは,大

山君の学校での言動には家庭における言語環境も大きく作用している。両親の母語は日本語でなく,このことは,子どもの日本語操作能力に対して少なからず影響を及ぼしていたことが考えられる。「まあまあ簡単な日本語」を話す母親に育てられた大山君にとって,日本語で自身の気持ちを表現することは容易でなかったことが考えられる。日本語の不自由さゆえに,大山君は,言葉ではなく身体で自分の気持ちを表現しようとし,「他の子どもと上手く関われず,他の子どもに危害を加える」ことがあったのかもしれない。「学習に著しい遅れがある」のも,大山君の日本語能力の影響が大きいと考えられる。また,かりに教師の働きかけに応じて両親が家庭で大山君の学習をみてやろうとしていたとしても,両親にとって漢字混じりの日本語で表記された教科書内容を教えることは困難で,子どもの学習をみるという行為そのものが不可能であったのかもしれない。

大山君の異質な文化的背景が大山君の教室での言動に対して何かしら作用していることは,藤原先生には想像されにくくなっている。大山君の異質な文化的背景に関わる表象のうち藤原先生の思考において優位に立ったのは,大山君の異質性を引き立たせる「父親が日系人で母親がフィリピン人」という表象ではなく,「(大山君本人は)日本生まれの日本育ち」,「両親ともに日本での生活が長い」という日本人との同質性ないし日本人への同質性を強調する表象であった。そしてこの表象は,大山君の日常の言動に対する表象とのあいだで不調和を起こすことはなく,むしろ大山君の日常の言動に対する表象を裏付け,調和を保っていたのである。

このように,藤原先生の思考において大山君の文化的背景に関わる表象のうち,日本人との同質性ないし日本人への同質性を強調する表象が優位に立ったのは,藤原先生が,日常の言動において他の子ども達との間に顕著な違い(しかも否定的な評価が付与され得る違い)をみせる大山君を,違うことを事由に排除することはせず,積極的にとり込みたいと考えていたことが作用しているとも考えられる。しかしここでのとり込みは,違いをそのまま引き受け,存在をあるがままに受容するというものではなく,違いを無化することで可能となるとり込みであった。そのために,藤原先生の思考において,大山君の文化的背景に関わる表象のうち異質性を引き立たせる表象が優位に立つことはなく,藤原先生には大山君が文化の差異によって経験している困難は見えにくくなっていた。

藤原先生の思考においては、日本人との同質性ないし日本人への同質化を強調する表象が優位に立ったことで、子どもが文化の差異によって経験している困難は見えにくくなっていた。しかしながら、ここで、かりに教師の思考において異質性を強調する表象が優位に立っていたとしても、そこにはなお厄介な問題が残っている点に留意したい。子どもの異質性を強調するはずの表象によって、逆に、教師にはあるエスニック・マイノリティの子どもが教室の内外で経験していた事象が見えにくくなっていたのである。そこで次に、A小学校の田崎学級(五年一組と持ち上がりの六年一組)を取り上げ、日々の実践においてエスニック・マイノリティの子どもたちの異質な文化的背景を積極的に配慮しようとしていた教師にとって、教室内外で生起していたどのような事象が見えにくくなっていたかをみることにしたい。

C 国籍・生育地に関わる表象によって隠蔽された事象

田崎学級には、三年生の三月に中国から来日した張民君がいる。やや短めの髪型でがっしりした体つきの張君は、教室では積極的に学習に取り組み、授業中、自発的によく挙手し、指名されればはきはきと発言する。友達とも積極的に交流している。田崎先生は、張君のこうした教室での積極的な態度を高く評価しており、張君を「積極的」で「やる気のある」子ども、「能力のある」子ども、「向上心(向学心)のかたまり」²¹⁾としている。田崎先生によれば、五年生になって担任を受け持った当初、張君は、「どちらかという引いていた」ものの、二学期頃より「自信をもって行動」し、授業中も活発に発言するようになったという。張君は、田崎先生が五年生二学期の研究授業の際外部向けに作成した資料の中で「向学心に溢れ、意欲旺盛である。授業中の発言の回数もクラスNO.1である」²²⁾と明示されるほどになっていた。田崎先生が何よりも驚いたのは、張君の日本語の習得のよさである。中国より来日して数年足らず。父親も母親も日本語はほとんど話せない。それにも関わらず、「日本で生まれ育った十一歳の子ども以上に(日本語の)言葉を知っていて、読解力もある」ほどになった²³⁾という。

田崎先生は、家庭訪問を通して、あるいは子ども本人より直接聞くなどして、張君が日頃家庭でどのように過ごしているのかを知っている。父親の勤める中華料理店の従業員用の寮に住んでいること。放課後、近所に住む仲の良い友達は塾や習い事に行っているため

一緒に遊ぶことが出来ず、張君は、ひとり家で過ごすことが多いこと。夕方から両親は中華料理店へ出勤するため、(中国のひとりっ子政策により)ひとりっ子の張君は、文字通り、夜一人で過ごしていること。田崎先生は、張君は放課後家でひとり淋しく過ごしており、それだからこそ学校では積極的に学習に取り組み、友達とも活発に関わろうとしているのではないかと考えている²⁴⁾。

張君が日頃家庭で味わっている淋しさを考慮するからこそ、また学習・交友関係等における積極的な態度は教室において評価に値するものであるからこそ、田崎先生は、張君の学習への積極的な取り組みを受け入れ、伸ばしてやろうと努めている。このことは、例えば、積極的に発言しようとする張君の意向に対する田崎先生の対応から伺える。田崎先生自身、日頃より子ども達に対しては自分の考えをもって授業にのぞみ、考えを活発に交流してほしいと考えている。そこで、授業中子ども達に対して何らかの発問をした際には、意見を発表させる前に一定の時間を与え自分の考えをノートに書かせるとともに、意見交換の際には状況に応じて意図的に指名することになっている²⁵⁾。こうしたなか張君は、授業中、自分の考え・意見を発表する場面では田崎先生より頻繁に指名を受けている。時には、話し合いの最初の発言者として他の子ども達に対して話題を提供するよう求められ、話し合いが行き詰まれば、行き詰まりを解消すべく何か意見を言うよう求められている。

張君の「積極的」な学習態度と交友関係、「向上心」、「能力」を伸ばしてやろうと日々努めるなか、田崎先生にとって見えにくくなっていたのは、張君は学校において着実に日本語を習得し、日本の学校・教室文化を獲得しながらも、同時にさまざまな喪失を経験しているという事実である。張君は、両親と関わる機会を喪失している。張君の両親は夕方から中華料理店に働きに出掛け、張君は夕方以降ひとり自宅で過ごしている。張君と両親の間には、物理的な意味での関わりの時間の喪失がある。しかし張君が経験していたのは、両親とのこうした関わりの時間の喪失に留まらない。張君は、両親(父と母)とは異なった生活スタイル、人的ネットワークを維持している。これによって、張君と両親のあいだでは文化変容(acculturation)の度合いにずれが生じつつあったのである。張君は、一日の大半を学校で過ごし、積極的に学習に取り組んでいる。教師や同輩の友人達とも活発に交流し、さまざまな刺激を受けている。このいっぽうで、両親は中華料理店に勤務

し、他の中国人従業員と交流し、日常さほど日本語を要求されずにいる。実際、田崎先生によれば、両親は日本語をほとんど話せず、張君は母親に簡単な日常会話を教えているものの、「お母さんは覚えが悪い」と言っているという²⁶⁾。日本語を習得し、日本的な価値体系・感性を獲得する一方で両親との関わりの時間を失っていた張君が、この先、両親とのあいだで親密な関わりが出来なくなる可能性は否定し得ない²⁷⁾。

張君が経験していた喪失は、いわば、張君における中国的なるものの喪失として考慮することが可能である。中国人を中心としたネットワークのなかで生活を送り、日本語をほとんど話さず、中国的な価値観を保持し続ける両親との関わりの喪失である。しかも、張君はこうして中国的なるものを喪失する一方で、学校では着実に日本語を習得し、日本的な価値体系を獲得し、さらに日本人の同輩者集団よりさまざまな刺激を受けている。多様な文化の中で生きる張君は、日々さまざまな場面において文化的アイデンティティの揺らぎを経験していたに違いない。あるいは、学校での張君の学習ないし活動への積極的な取り組みのあり方からは、張君は、日本の学校・教室文化に過剰なまでに適応しようとしていると解釈することも可能である。張君内部においては、中国的なるものの喪失と同時に、張君自身による積極的な「日本人化」が起きていたことが考えられるのである。

田崎先生は、張君が家庭において経験していた両親との関わりの喪失という事態を、張君の「淋しさ」という情緒として捉えている。そしてこの「淋しさ」が、張君が学校で積極的に学習に取り組み、活発に友達と交流する動機ないし原動力になっていると受け止めている。田崎先生にとって、張君に起きていた中国的なるものの喪失という事態、さらには、こうした喪失と同時に起きていた張君自身による積極的な「日本人化」という事態は見えにくくなっていた。

田崎先生は、日頃より、学級で二割近くを占める外国籍(および外国系)の子ども達を配慮した授業づくりを行なっている。教室の子ども達の構成を考慮して、子ども達には日本と中国(ないし韓国)の関係について考える機会を与えようとしているのである。五年生二学期の社会科では、運輸の単元において中国福建省から県内の港に輸入される渡りガニを取り上げ、貿易を通して日中両国の関係を学習させている。六年生一学期の歴史で奈良時代を学習する際には、遣唐使ならびに鑑真の来日をテーマとして取り上げている²⁸⁾。こうした授業づくりをしていたことから、張君が「中国

籍の子」であることが田崎先生の念頭にあったことは明確である²⁹⁾。しかしながら、田崎先生の思考において「中国籍の子」という張君の異質性を引き立たせる表象が維持されていたために、かえって張君が経験していた中国的なるもの(異質性)の喪失という事態は見えにくくなっていた。さらに、張君がこうした喪失に伴って経験していた文化的アイデンティティの揺らぎ、張君自身による日本の学校・教室文化への過剰なまでの適応という事態も、「中国籍の子」という表象のもと隠蔽されていたのである。

ここで、中国的なるもの(異質性)の喪失が教師にとって見えにくくなるその一端には、子ども自身の加担もあった点に留意したい。張君は、学校・教室において自身の中国的な一面が露呈するのを避けようとするものがあつたのである。張君は、教師が中国的な資質を顕在化するように求めたのに対して拒絶することがあつた。例えば、六年生の二学期、中国雲南省の雑技団が学校を訪問した時のことである。張君は、日本語学級の中国人講師より、児童代表として全校児童の前で中国語・日本語の両カ国語で挨拶するよう指名されている。しかしながら教師の要請を頑なに拒み、張君は結局、別の中国籍の子ども(鞏君)と二人で壇上に立っている。二人のうち中国語で挨拶したのは鞏君であり、張君は鞏君の通訳という名目で日本語で挨拶するに留まっている³⁰⁾。張君が、自身の中国的な一面が学校・教室の具体的な状況の中で顕在化する事態を回避することで、教師の思考において「中国籍の子」という脱文脈化され抽象性を帯びた表象は維持されることになる。この表象のもと張君の具体的な生活世界は隠蔽され続け、張君が経験しているさまざまな喪失、文化的アイデンティティの揺らぎは、見出されることはないのである。

4 結論

エスニック・マイノリティの子ども達の担任を受け持つ教師には、子どもの国籍、生育地、両親の出身地等、子どもの異質な文化的背景に関する何らかの知識がある。それにも関わらず、教室で子どもに対処するにあたって、教師にとって、子どものこうした異質な文化的背景が子どもの言動に及ぼす影響は考慮しにくくなっている。本稿では、教師がエスニック・マイノリティの子どもに対して付与する表象を二つの様相において着目し、子どもの国籍・生育地に関わる表象は、教師が教室での子どもの言動を意味付けるにあたってどの

ように作用しているかを検討した。

本稿で取り扱った二つの事例において、子ども本人に関する〇〇人(外国籍)という表象は、教師が子どもの言動を意味付けるにあたって異なったかたちで作用している。最初の事例では、両親がニューカマーの子どもの言動を意味付けるにあたって、教師の思考において、子ども本人についての〇〇人、もしくは子どもの親に関する〇〇人という表象はさほど影響を及ぼしていない。むしろ、「(子どもが)日本生まれの日本育ち」、「両親ともに日本での生活が長い」といった別の表象が大きく作用している。教師の思考においては、日本人との異質性を引き立たせる表象よりもむしろ日本人との同質性ないし日本人への同質化を強調する表象が優位となっており、教室における子どもの逸脱ないし問題とされる言動は、子どもの知能と家庭の問題へと還元されるに至っている。

いっぽう、二つめの事例では、教師は日頃より学級の外国籍の子ども達を配慮した授業づくりに取り組むなど、教室におけるエスニック・マイノリティの子どもの〇〇人(ないし〇〇系)という文化的背景には関心をもっている。しかし、あるニューカマーの子どもが学級では積極的に学習に取り組み、友人と交流する一方で、〇〇人であるがゆえ経験していたさまざまな喪失、文化的アイデンティティの揺らぎは、〇〇人という表象によってかえって見えにくくなっている。〇〇人の子どもがマイノリティであるがゆえ現実に経験している具体的な生活世界は、〇〇人という同一化された表象のもと隠蔽されているのである。ここには、〇〇人という表象による差別の構造³¹⁾が見え隠れしている。

かりに、教師が〇〇人という表象のもとに子どもに対処していたとしてもそこに差別の問題があるとすれば、教師は、エスニック・マイノリティの子どもに対処するにあたって、子どもについての〇〇人という表象とどのように向き合えばよいのだろうか。ここでは、エスニック・マイノリティの子どもに関する〇〇人という表象を戦略的に意識化することを一つの方途として指摘したい。かりに、教師の思考において子どもが〇〇人であることが意識化されていなければ、最初の事例でみられたように、子どもは日本的な価値基準をもって評価され、逸脱児ないし問題児としての地位に落ち着いてしまう可能性がある。教師は、〇〇人という表象をもって、日常の子どもの言動は異質な文化的背景によって作用される可能性がある点に留意する必要がある。その上で教師は、子どもの些細な日常の言

動のなかから「溢れ出てくる」、子どもの中の「非決定的存在」に対する感受性をより研ぎ澄ます必要がある³²⁾。二つめの事例でいえば、教師は、なりたい自己についての張君の表明(あるいは、なりたい自己を決定しないという表明)を、日常の関わりのなかで感受することを意味している。教師は、エスニック・マイノリティの子どもが〇〇人として生きる現実の生活世界に自ら歩み寄りつつ、同時に個々の子どもが自らの文化的アイデンティティを自由に決定し表明出来るよう、子どもの声に耳をすまし、身体の動きをつぶさにみてとる必要がある。

(指導教官 佐藤学教授)

注

- 1) 恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」(堀尾, 久富編「講座学校6 学校という磁場」柏書房, 1995年, 215-240頁)。
- 2) 志水宏吉・清水陸美編著「ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって」(明石書店, 2001年)。
- 3) Ogbu, J. U., "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation," *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 1987, pp. 312-334.
Ogbu, J. U. & Simons, H. D. "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education," *AEQ*, 29(2), 1998, pp. 155-188.
- 4) 現に、日系ブラジル人ニューカマーの子どもが多く在籍する小・中学校で参与観察を行なった太田(2000)は、日本の学校に一途に適応しようと努める子ども達の存在を指摘している。こうした子ども達のなかには、自らを「日本人」と主張する子どもさえいるという。
太田 晴雄「ニューカマーの子どもと日本の学校」(国際書院, 2000年)184-185頁, 207頁。
- 5) 本稿では、エスニック・マイノリティのうちでも、とりわけエスニシティ・人種といった文化的背景ならびに家庭における言語環境が一般的な日本の子どもとは異なる子どもとして、ニューカマー、ニューカマーを両親にもち日本で生まれ育った子ども、混合婚によって生まれた両親のいずれが日本人の子どもを考慮している。
- 6) メーハン は、米国のある小学校において一人の子どもがLD(学習障害児)という表象を付与されるに至るまでの過程を分析し、担任の教師、子どもの母親、学校心理学者、看護婦よりそれぞれ子どもの言動をめぐって異なる表象が呈示されながらも、どのようにして最終的に学校心理学者の表象が優位な地位を得、LDという表象が付与されたかを明らかにしている。ここでメーハンは、心理学者、担任教師、子どもの母親のあいだで異なる言語が用いられ、異なる表象の様式が呈示されたことを指摘している。
Mehan, H., "Beneath the Skin and between the Ears: A Case

- Study in the Politics of Representation,” in Chaiklin, S. & Lave, J., Eds., *Understanding Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 241-268.
- 7) Ibid. pp. 241-244.
- 8) 1998年11月10日インタビュー。
- 9) 1998年11月10日インタビュー。
- 10) 1998年11月10日インタビュー。
- 11) 1998年10月16日。
- 12) 1998年12月11日。
- 13) 1998年10月30日。
- 14) B小学校には日本語学級のほかに国際学級も設置されている。日本語学級に通級する子どもが週一回の割合で通い、日本文化を学ぶことになっている。
- 15) 1998年11月10日インタビュー。
- 16) 1998年11月10日インタビュー。
- 17) 1998年10月30日。
- 18) McDermott, R. P. & Tylbor, H., “On the Necessity of Collusion in Conversation,” *Text* 3(3), 1983, pp. 277-297.
- 19) 1998年10月16日。
- 20) 筆者との個人的な会話の中でB小学校の校長は、大山君をめぐる二つのエピソードを紹介し、「親は(日本の)学校のシステムをよくわかっていなかった」という見解を示している。その一つは、入学後まもない頃、4時間めが終了すると大山君は給食を食べずに家へ帰ろうとしたことである。大山君は「家でお母さんと食べる」と言っていたという。もう一つは、地域が台風の暴風域に入り学校が閉鎖され、子ども達は家で待機するよう指示された日のことである。最終的に11時30分に登校することになり、その際、大山君は家で遊んでいたおもちゃをそのまま学校に持ってきてしまったという。(1998年10月9日)
- 21) 1998年5月7日インタビュー。
- 22) 「平成9年度 D市小学校社会科研究会 第五学年部会 第二回授業研究会」資料。
- 23) 1998年5月7日インタビュー。
- 24) 1998年7月2日インタビュー。
- 25) 前掲「平成9年度 D市小学校社会科研究会」資料にも記載されている。
- 26) 1998年7月2日インタビュー。
- 27) むろん、親子との交流時間の少なさ、親子間における文化変容のずれといった要因そのものが、親子関係のあり方をそのまま規定するわけではない。張君親子の関係は、親と子が日本に滞在するという現実をどのように意味付けるかによっても大きく作用される。
- 28) このことについて、田崎先生は次のように語っている。「同じ奈良時代について扱うにしても、どこの学校でも(やっているように)、ただ大仏を、なんで聖武天皇かっていうクローズアップの仕方をするんじゃなくて、せっかく中国籍の子がいるんだから、その時代からもう大陸との交流があって、文化もその頃からすごいつながりがあるんだっていうことを学習させて…」(1998年7月2日インタビュー)
- 29) 現に、前掲「平成9年度 D市小学校社会科研究会」資料では、五年二学期社会科に渡りガニを取り扱うことにした動機として学級内の中国籍児童の存在を挙げている。同資料では、張君は「中国籍児童M-1」として取り上げられ、学習への取り組みの様子が紹介されている。
- 30) 1998年11月19日、休職中の田崎先生に代わって担任を受け持っていた島先生とのインタビューによる。
- 31) 栗原(2000)は、表象の政治のなかに差別の構造を見出している。栗原は、システムないしエージェンシーが、システムの権力意志を表象し、システムの言説を用いて「仮構現実」としてつくられた他者を強い、従属的な主体をつくり出すことを、表象の政治の第一ラウンドとしている。栗原にとって、従属的な主体をつくり、「非決定的存在」を覆うことは、差別に他ならない。栗原彬「表象の政治——非決定的存在を救い出す——」(岩波書店【思想】907号, 2000年1月, 5-17頁) 7-9頁。
- 32) 表象の政治には第二ラウンドがある。「仮構現実」としてつくられた他者を負わせられた従属的な主体が、表象政治を突き破り、自らの声、語り、行為によって自らの「非決定的存在」を溢れ出すことである。
同上, 8頁。
- 謝辞 A小学校ならびにB小学校の諸先生がたには長期間にわたって調査にご協力いただき、心より感謝いたしております。