

誰を「日本人」らしいと見なすのか

—多文化社会におけるナショナルアイデンティティと教員—

学校教育高度化・効果検証センター 高橋 史子

“Who is regarded as ‘Japanese’?”:

National Identity, and Teachers in Multicultural Society

Fumiko Takahashi

This article examines the national identity of Japan, by using a mixed method approach: a comparative study of a statistical analysis of the International Social Survey Program and a qualitative analysis of data obtained from interviews with public school teachers concerning ethnic and cultural diversity. The study finds that (i) “Japanese” is imagined as an ethnic and cultural sense of belonging, (ii) however, it is not imagined and shared in a civic sense, as national identities in the other countries are, (iii) the school teachers who teach the immigrant children express three different types of national identities : civic, ethnic, and cultural, and (iv) most teachers expect the immigrant children to maintain the ethnic and cultural identities associated with their (or their parents’) home countries. Based on the findings, the article discusses the role of schools and teachers in a multicultural society, and whether respecting ethnic and cultural diversity promotes or hinders the immigrant children’s equal participation in the host society, particularly within the social context where the ethnic and cultural national identities are widely shared, but the civic national identity is not. In addition, the author argues that within an ethnically and culturally diverse context, school is a place where the traditional ethnic Japanese national identity is challenged and reconstructed, and a civic Japanese national identity (which may enable the children to have a “hyphenated Japanese” identity) emerges.

目 次

1. はじめに：国民教育と国際移動する子ども
 - A. 日本社会の多文化化と「日本人」観
 - B. 本稿の目的と構成
2. 先行研究の検討と本研究の位置付け
 - A. ナショナルアイデンティティ
 - B. 日本のナショナルアイデンティティ：「日本人」観
 - C. 多文化社会における学校・教員
3. 方法
 - A. 全体的なリサーチデザイン
 - B. 統計分析の方法とデータ
 - C. インタビューの方法と対象
4. 「日本人」とは誰か—ISSP2013の分析—
 - A. リサーチクエスションと使用する係数
 - B. 「日本人」観の構成要素
 - C. 「日本人」観の民族的 (ethnic) 側面と市民的 (civic) 側面

- D. 民族的 (ethnic) 「日本人」観を持つ人と市民的 (civic) 「日本人」観を持つ人の割合
 5. 教員の持つ「日本人」観
 - A. リサーチクエスションと質問項目
 - B. 教員の持つ多様な「日本人」観
 - C. 市民的 (civic) 「日本人」観
 - D. 文化的「日本人」観
 - E. 民族的「日本人」観
 6. おわりに
- 注
引用文献

1. はじめに：国民教育と国際移動する子ども

- A. 日本社会の多文化化と「日本人」観
世界的に移民や難民の流入による社会の多民族・多文化化と受け入れに伴うさまざまな問題が話題となっている。日本も例外ではなく、いわゆる先進国の中で

外国人の流入数が第4位となっており(OECD 2017, p.250)、「移民」という言葉を使わないまでも、実質的には日本は既に「移民受け入れ社会」と言うことができる。政府はさらに外国人労働者の受け入れ拡大について発表しており、今後も日本社会の民族的・文化的多様化は進むものと考えられる。

視点を学校に移すと、現在、公立小学校に所属する外国籍児童は約5万人、中学校生徒は約2万人、また日本語指導が必要な児童は約3万人(うち日本国籍児童は約7,000人)、中学校生徒は15,000人(うち日本国籍生徒は約1,800人)である(文部科学省平成28年度)¹⁾。移民や難民など、国際移動をする子どもの教育については、これまでに不就学の問題(太田・坪谷 2005, 佐久間 2006, 小島 2016など)や学力・進学率等の教育達成の難しさ(永吉・中室 2012, 外国人集住都市会議 2013, Takenoshita et al. 2013など)が指摘されてきた。不就学に関しては、特に外国籍の子どもたちが義務教育の対象となっていないことなど、構造的な不平等があるとして批判されている(佐久間 2006)。また学力や進学で困難を抱えやすい背景にも、「国民」を前提とした義務教育制度やいわゆる日本人マジョリティを中心に構成された「知識」・カリキュラム、教員制度など、マジョリティとマイノリティの間に不平等が存在すると指摘されている(徳永・高橋 2019予定)。

つまり、国際移動する子どもの民族的・文化的多様性に日本の「国民」を前提とした公教育が対応しきれていないことが指摘できる。したがって、「国家」や「国民」の定義が問われていると理解できる。すなわち、「日本人」とは誰のことを指すのだろうか。例えば、公教育の対象を「日本人」以外の子どもも含む「すべての子ども」にする、あるいは「日本人」の境界を広げ、権利としての「日本人」像を持つための議論が必要である。

こうした問題意識をふまえ、本稿は日本社会のいわゆる民族的マジョリティの人々が持つ「日本人」観、および移民や難民の子どもたちを教える教員の持つ「日本人」観を明らかにすることを目的とする。これまでの研究で、日本のナショナリズムやナショナルアイデンティティは血統主義的(Befu 2001)かつ文化的である(吉野 1997)などと指摘されてきた。

他の国の社会であれば、「日系アメリカ人」や「アフリカ系フランス人」と自他ともに認識する存在である移民2世代や3世代に対して、日本社会のマジョリティ側の見方に「◎◎系日本人」という見方は非常に

少ない。代わりに、「在日◎◎人」という呼び方が一般的であり、これは血統主義的な国民観を基に成り立つ表現であると言える。一方で、移民のアイデンティティとして諸外国では「◎◎系——人」と、政治的な意味を持つ「国民」観に、民族的・文化的背景を示す「◎◎系」という表現が付されることが一般的である。

教育分野においても、移民の子どもたちの教育に関連するものとして参照されることが多い多文化教育やシティズンシップ教育は、元来、移民の多いアメリカやカナダなど、シティズンシップや市民的(civic)ナショナルアイデンティティの考え方が広く共有されている社会的文脈において発展してきた。こうした理念や実践が、政治的国民観が広く共有されていない日本の社会的コンテクストでどのように解釈され、どのように展開し、どのような帰結を生むのかは、注目に値する問題である。

教育には、その社会の文化・習慣・規範などを伝達し、成員にするという「社会化」の役割があるとされる。子どもはさまざまな人との関係性において、主体的に自らの役割を交渉・調整し、「社会化」していく。その過程において、教員と移民・難民の子どもは、教員—子どもという力関係の上にあるうえに、さらにマジョリティー—マイノリティーという不均衡な力関係の上に立っている。多文化社会において、教員の持つ「日本人」観は子どもの「社会化」に対してどのような意味を持つのだろうか。そこに想定される「社会」とはどのような「社会」なのだろうか。

B. 本稿の目的と構成

本稿は、日本社会のマジョリティが持つ「日本人」観と学校教員が持つ「日本人」観を明らかにすることにより、それらが、移民の子どもたちなど民族的・文化的に多様な社会においてどのような意味を持つかを考察する。

子どもたちは、学校以外にもさまざまな場で自らアイデンティティ形成や社会化の調整や交渉を行っている。そのため、学校や教員が実際に子どもに与える影響は限定的である。また、教員の態度や指導法が子どもに与える具体的な効果については別の研究を待たなければならない。しかし、社会や学校におけるマジョリティー—マイノリティーという不均衡な力関係が存在する文脈において、マジョリティー一般の持つ「日本人」観や(マジョリティー)教員の持つ「日本人」観、想定される国家・社会と公教育の役割が、マイノリティの子どもたちのアイデンティティ形成、文化変容、社会

参加にどのような意味を持つのかをまず理念レベルで理解しておくことは大変重要であると考えられる。

以下、2節では関連する先行研究として、ナショナルアイデンティティの概念と類型、「日本人」観に関する知見を概観し、本研究を位置づける。3節では本研究が用いる方法論とデータについて説明する。4節では、国際比較調査データの分析を基に、日本社会のマジョリティが持つ「日本人」観の特徴を国際比較の視点から明らかにする。5節では、移民の子どもたちを教える教員を対象に行ったインタビューデータの分析を基に、マジョリティの立場にある教員の持つ「日本人」観の特徴を明らかにする。最後に、日本社会および学校においてマジョリティの持つ「日本人」観やマイノリティの立場にある移民の子どもたちのアイデンティティに対する見方、そして多文化社会において社会と学校の関係性が、どのように想定されているのかを検討する。

2. 先行研究の検討と本研究の位置付け

A. ナショナルアイデンティティ

「日本」や「日本人」というときに、人は何をイメージし、どのように国や国民を定義しているのだろうか。Anderson (1983=1997, p.24) は、ネーション(国民)について「[イメージとして心の中に]想像されたものである。というのは、いかに小さな国民であろうと、これを構成する人々は、その大多数の同胞を知ること、会うことも、あるいはかれらについて聞くこともなく、それでいてなお、ひとりひとりの心の中には、共同の聖餐コミュニオンのイメージが生きているからである」(Anderson 1983=1997, p.24) と述べている。このようなネーションがどのようにしてできたのかという点においては、原初主義(primordialism)と近代主義(modernism)の考え方が存在し、原初主義者の代表格であるSmith (1988) は、ネーションは古代から民族的な(ethnic)ルーツを持ち、ネーション・ステートは産業革命以前から存在していたと主張する。「エスニー(ethnic)」は「集団名を共有し、共通の先祖に関する神話と共有された歴史を持ち、一つまたは複数の文化的要素を共有し、特定のホームランド(母国)との関連を持ち、特定の人々の間で連帯意識を持つ集団」(Smith 1988)であると定義されている。一方、近代主義者とされるGellner (2006) は、ネーションが産業資本主義の誕生によって生まれたものであるとして、マスコミュニケーションや教育の普及がネー

ションという感覚の共有に寄与したと述べる(Gellner 2006)。

このようにネーションの起源については、異なる意見が存在し、現在もグローバル化やIT化との関連などから新たなナショナリズムの誕生などが研究されているが、上記の民族的集合としてのネーションという捉え方は、現在の一部の国家観や国家への帰属意識にも継続して見られる特徴である。

国家観や国家への帰属意識について、社会学ではナショナルアイデンティティという概念を用いて説明する。ナショナルアイデンティティの政治的重要性は、市民に対して、帰属意識(“feel ‘at home’”という感覚(Keane 1994, p.171))を与え、目的意識、自信、威厳を持たせることである(Keane 1994; Hjerm 1998)。ナショナルアイデンティティは国への帰属意識であり、同時に誰が同じ「国民」であり、誰がそうでないかを判別する感覚でもある。ナショナルアイデンティティには、民族的(ethnic)と市民的(civic)²⁾の2つの側面があるとKohn (1946)は指摘する。民族的ナショナルアイデンティティは、ネーションと民族的・文化的コミュニティとの間に結びつきを見出し、生まれた国や特定の先祖の共有など血統(bloodlines)を重視する。市民的(civic)ナショナルアイデンティティは、ネーションが政治的集合であると捉え、同一ネーションに居住する者が政治制度や法律の尊重する点を重視する(Kohn 1946)。

このような民族—市民的(civic)というナショナルアイデンティティの類型については、これまでの多くの研究が実証してきた(Hjerm 1998; Heath and Tilley 2005など)。さらに、いわゆる血統や政治的な連帯の双方を重視するナショナルアイデンティティを持つ人やどちらも持たない人も存在するとして、Hjerm (1998)はナショナルアイデンティティのあり様を4つ(民族的かつ市民的(civic)、民族的、市民的(civic)、どちらでもない)に分類して、ドイツ、オーストラリア、スウェーデン、イギリスそれぞれの社会において、どのようなナショナルアイデンティティを持つ人が多いのかを調べた。Hjerm (1998)によれば、異なる政治体制の国においても、ナショナルアイデンティティの類型別割合は同様であり、複合的ナショナルアイデンティティ(民族的かつ市民的)を持つ人々の割合が最も多く、次に多いのが市民的(civic)ナショナルアイデンティティを持つ人々、そして民族的なナショナルアイデンティティも市民的(civic)ナショナルアイデンティティも持たない(スコアが低い)人々、

民族的なナショナルアイデンティティを持つ人々の順に続いている。日本ではナショナルアイデンティティの類型別の割合にはどのような特徴があるのだろうか。どのようなナショナルアイデンティティを持つ人が多いのだろうか。

B. 日本のナショナルアイデンティティ：「日本人」観

これまでの日本のナショナリズムに関する研究では、同じエスニシティや文化を共有することが重要視されると言われている (Befu 2001)。ここから、民族的・文化的ナショナルアイデンティティを持つ人々の割合が多いことが予想されるが、市民的 (civic) な捉え方はどの程度広まっているものだろうか。日本社会で「市民」という意識は、「国民」と関連してどのように想定されているだろうか。先行研究で示されるような市民的 (civic) な捉え方がなされているのだろうか。それとも、民族的・文化的な側面のみを重視するナショナルアイデンティティが広く共有されているのだろうか。

日本のナショナリズムやナショナルアイデンティティに関しては、民族的均質性に対する神話が維持される傾向にあることが指摘されている (Befu 2001; Lie 2000)。小熊 (1995) は、第二次世界大戦以前と以後の言説や政治思想を分析し、こうした単一民族神話が第二次世界大戦以降に成立し普及したものであると指摘している。

単一民族神話に関連して、福岡 (1993) は在日コリアン 2 世・3 世のアイデンティティ研究の視点から、「日本人」という強固な民族的ナショナルアイデンティティを批判している。福岡 (1993) は、「日本人」観は血統、文化、国籍を基準に幅広い「日本人らしさ」から成り立つと述べ、血統、文化、国籍がすべて「日本」である「純粋な日本人」(類型 1) から完全に「日本人」ではないと捉えられる類型 8 まで「日本人」観を分類しているが (表 1)、なかでも血統の示す意味は大きいと述べる。

一方で、石田 (2007) や田辺 (2011) は計量的な分析を基に、「日本人」観を構成する項目として、国籍が最も重要であると結論づけた。さらに、五十嵐 (2015) は、別の統計手法を用いて、「日本人」を規定する要素の重要性の順序が一般に共有されているものなのかどうかを分析し、「日本人であるという意識」「日本国籍」「出生地」「日本語」「居住地」「先祖」「日本の法制度尊重」「仏教・神道の信仰」の順に重要視されていると述べている。

本稿の 4 節では、国際比較調査データを基に、国際的に民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティの分類が現在も (調査の行われた 2013 年時点) 妥当であるかどうか、さらに日本に限定してみた場合、民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティという分類は妥当なのか、さらに、諸外国における民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティと構成要素は同じなのかについて明らかにしていく。

C. 多文化社会における学校・教員

4 節までに明らかになった「日本人」観に関する社会的文脈を踏まえて、5 節では、移民家庭の子どもたちが多く所属する学校教員へのインタビュー結果を基に、民族的・文化的多様性のなかで教員がどのような「日本人」観を持ち、それがどのように揺らいだり葛藤したりしているのかを明らかにしていく。

これまで、在日コリアン等いわゆるオールドカマーと呼ばれる子どもたち、および'70年以降日本にやってきたニューカマーと呼ばれる移民・難民の子どもたちの学校教育に関する研究では、日本の学校が同化主義的であることが指摘され (恒吉 1996; 太田 2000)、多文化教育の導入を含め (松尾 2013b など)、より多様性に拓かれた平等・公正な教育の実践・変革が主張されてきた。なかでも教員に関しては、マジョリティとしての日本人教員がマイノリティの子どもの異文化をどのように認識しているか (児島 2006; 趙 2010; 金井 2012 など)、またニューカマーの教育支援について学校・家庭・地域・NGO・教育委員会等の連携の必

表 1：「日本人」の類型 (福岡 1993)

類型	1	2	3	4	5	6	7	8
血統	+	+	+	-	+	-	-	-
文化	+	+	-	+	-	+	-	-
国籍	+	-	+	+	-	-	+	-

(出典) 福岡 (1993, p.5)

(注) “+”は血統、文化、国籍の各項目が「日本」であり、“-”はそうでないことを表す。

要性と各役割についての研究がなされ（佐藤 2008; 野山 2008; 徳井 2008），現在では多文化社会に対応する教員養成・研修プログラムの研究開発（日本語教育学会 2018）や日本語指導担当教員，バイリンガル教員，外国籍教員などさまざまな立場で関わる教員の役割や課題に関する研究が行われている（浜田・伊藤 2014; 川口 2015; 杉原 2015; 齋藤・菅原 2017; 中島 2017）。

日本のナショナリズムの文化的側面については，吉野（1997）が，'70年代，'80年代の教育者と企業人の日本人論に関する言説を分析し，流暢な日本語コミュニケーション能力と集団主義的な文化，それを支える価値観が「日本人」を定義するものとして語られていると明らかにした。さらに，この文化的な日本人論は同じ人種であるという考えの上に成り立っており，ナショナルアイデンティティの継承と維持に寄与するナショナリズムとしての役割を持っていると結論づけた（吉野 1997）。また，高橋（2016）は，移民児童を教える小中学校教員を対象に，学校における移民児童の文化適応とマイノリティ文化の維持についてインタビュー調査を行い，マイノリティ文化の維持を期待すると述べる教員の中にも，マジョリティ文化に根ざした「ルール」に触れるものについては学校内あるいは日本社会での維持を期待しておらず，「ルール」という言葉で中立化されたマジョリティの慣習や規範の維持継承を望んでいる点を指摘した。こうした理解の上に成り立つ「多文化共生」意識は，多民族・多文化社会におけるマジョリティの文化ナショナリズムとして働くのではないかと主張した（高橋 2016）。日本人マジョリティの慣習や価値観，規範が「ルール」として認識され，マイノリティとの対話によって再構築されることが想定されづらい点に，日本人の自文化中心主義あるいは特権性，日本人性（松尾 2005; 2013a）を指摘できるだろう。

これらの研究と，4章で描かれる日本社会全体のマジョリティに共有される「日本人」観を踏まえ，5章では教員にとって移民の子どもたちの将来のアイデンティティはどのように想定されているのかを「日本人」観との関連で捉えていく。

3. 方法

A. 全体的なリサーチデザイン

本研究は，日本社会のマジョリティー一般の「日本人」観と学校教員の持つ「日本人」観を検討するため，量的データの分析と質的データの分析の混合研究法を

用いた。まず，国際比較調査データ International Social Survey Program (ISSP)³⁾ で，ナショナルアイデンティティをテーマにしたものを基に，日本を含む7カ国について統計的手法を用いて，他国と比べて日本にどのような特徴が見いだせるのかを明らかにする。さらに，外国籍児童が多く通う公立小学校・中学校の教員へのインタビュー調査を行い，彼らが持っている「日本人」観について，教育経験に関する話を含めながら聞き取りを行った。教員の持つ「日本人」観が移民の子どもたちに対して持つ意義を理解する上で，ISSPデータの分析からわかる日本社会のマジョリティーが持つ「日本人」観の様相は，学校や移民の子どもたちが置かれているコンテクストを説明するものとして位置づけられる。

B. 統計分析の方法とデータ

4章の統計分析に用いたデータは，ISSP 2013年のデータである。ここから，日本，イギリス，ドイツ，フランス，アメリカ，スウェーデン，韓国の計7カ国のデータを抽出した。ISSPは，世界45カ国が参加する国際的な社会調査であり，毎年異なるテーマに基づいて実施されている。データはウェブサイト上で公開され，二次分析等に利用されている。本稿は，ナショナルアイデンティティをテーマに行われた調査のデータを分析対象として扱っている。ISSPにおいてナショナルアイデンティティがテーマとして取り上げられたのは，1995年，2003年，2013年の3回である。本稿は，最も新しい2013年のデータを用いて分析を行った。表2は，対象国の回答者数をまとめたものである。分析に使用した質問項目とコーディングの方法，統計的手法については4章に記載する。

表2：対象とするデータの国別回答者数

国名	回答者数
日本 (JP)	1,234
イギリス (UK)	904
ドイツ (GER)	1,717
フランス (FR)	2,017
アメリカ (US)	1,274
スウェーデン (SWE)	1,090
韓国 (SK)	1,294
計	9,530

(注) ISSP 2013データを基に作成

C. インタビューの方法と対象

5章のインタビュー調査は、2013年2月から3月にかけて東京都と神奈川県の一部で日本語学級を設置している公立小学校、中学校計14校、24名の教員を対象に行った。インタビューは半構造化インタビューで、1名あたり45から90分程度、「日本人」観や移民の子どもたちのアイデンティティに関する考え方やその理由について尋ねた。表3は、インタビュー調査を行った学校および教員についてまとめたものである。ただし、学校名と教員名は匿名化し、数字とアルファベットで記す。教員の担当としては、日本語学級が多いが、担任や指導主事なども含まれる。いずれも外国籍の子どもや日本語指導が必要な子どもたちが比較的多く在籍する学校であり、日常的に彼らに接している教員にインタビュー依頼を行った。尋ねた質問項目については、5章に記載する。

4. 「日本人」とは誰か—ISSP2013の分析—

A. リサーチクエスションと使用する係数

本章では、「日本人」というものが日本社会に住む

民族的マジョリティの人々からどのように想像されているのか、何をもち「日本人」あるいは「日本人らしい」と見ているのか、そして人々が持つ「日本人」観に、先行研究で言われているような分類（民族的—市民的（civic））があてはまるかどうか、さらに民族的「日本人」観と市民的（civic）「日本人」観を持つ人々の割合はどの程度であるか、という問いについて明らかにしていく。

本章では、日本のナショナルアイデンティティの特徴を描くため、国際比較調査ISSPのデータセットを用いて、日本を含む7カ国（日本、イギリス、ドイツ、フランス、アメリカ、スウェーデン、韓国）の統計的な分析を行う。

まず、ナショナルアイデンティティの構成要素を比較するため、質問項目4—⑦と①を使用する。ただし、下記は例として日本の調査票から抜粋しており、他の国々ではそれぞれ「イギリス人」、「フランス語」等、該当する国名が記載されている。質問項目4—⑦の宗教（e）に関しては、各国で多数が信仰するものが記載されている。

回答者は（a）～（h）の各項目に対して、5段階

表3：インタビュー調査を行った学校および教員

教師名	学校種別	都/県	区/市	学校名 (数字)	性別	担当教科/役職				
A	小学校	東京	板橋	1	男性	日本語				
B				2	女性	日本語				
C				江戸川	3	男性	日本語			
D					4	男性	4年生担任			
E						女性	日本語			
F						男性	6年生担任			
G				北	5	男性	日本語			
H			男性			日本語				
I					6	女性	日本語			
J						男性	日本語			
K					墨田	7	女性	日本語		
L							女性	日本語		
M				神奈川	港	8	女性	日本語		
N			川崎			9	男性	指導主事		
O	女性	日本語, 国際クラス								
P	中学	東京	板橋	10	女性	日本語				
Q					女性	日本語				
R				男性	日本語					
S				男性	日本語					
T			中学 (夜間)		江戸川	12	男性	日本語, 数学, 担任		
U							男性	日本語, 理科, 担任		
V							葛飾	13	女性	日本語
W						女性			日本語	
X							北	14	女性	日本語
						男性			日本語	

出典：高橋（2016）

（注）教員名はアルファベット、学校名は数字で表す。

質問項目 4-⑦

ある人を（本当に）日本人であると見なすためには、下記の a～h のようなことが「重要だ」という意見と「重要でない」という意見があります。あなたは、どの程度「重要だ」と思いますか。それぞれについて 1 つずつお答えください。

- a. 日本で生まれたこと
- b. 日本の国籍を持っていること
- c. 人生の大部分を日本で暮らしていること
- d. 日本語が話せること
- e. 仏教または神道の信者であること
- f. 日本の政治制度や法律を尊重していること
- g. 自分自身を日本人だと思っていること
- h. 先祖が日本人であること

質問項目 4-①

（次に）日本に住んでいる外国人や少数民族について、おたずねします。

下記のような意見を、あなたはどう思いますか。それぞれについて 1 つだけお答えください。

- ・本当の日本人になるためには、日本の慣習や伝統を身につけなければならない。

のリッカート尺度を利用した選択肢（とても重要だ、まあ重要だ、あまり重要でない、まったく重要でない、わからない）から選び回答している。質問項目 4-①については、6 つの選択肢（そう思う、どちらかといえばそう思う、どちらともいえない、どちらかといえばそう思わない、そう思わない、わからない）から回答を選ぶことになっている。

各項目について最も重要とされているものをコード 5、最も重要とされていないものをコード 1 として、5 段階尺度（とても重要（5）、重要（4）、どちらともいえない／わからない（3）、あまり重要でない（2）、重要でない（1））のナショナルアイデンティティ係数を作成し、4-⑦の「わからない」と 4-①の「どちらともいえない」を中央（コード 3）に置いた。4-①の「わからない」は分析の対象から外した。

本章の B 節ではどのような「日本人」像が共有されているかについて、他国の国民観との比較を行う。C 節では「日本人」観の類型に「民族的—市民的 (civic)」という分類があてはまるかどうかを検証するため、国ごとに因子分析を行って、因子を抽出し、各構成要

素を比較して、それぞれの社会の民族的ナショナルアイデンティティと市民的 (civic) ナショナルアイデンティティが意味する内容の比較を行った。D 節では「日本人」観の類型別割合が他の国の国民観の類型別割合と比べて、どのような特徴を持っているのかについて明らかにするため、Hjerm (1998) や Heath & Tilley (2005) の類型化を参考に、ナショナルアイデンティティを 4 つの類型（「民族的かつ市民的 (civic)」, 「市民的 (civic)」, 「民族的」, 「どちらでもない」）に分け、それぞれの割合を各国で比較した。類型化の方法については、D 節で述べる。

B. 「日本人」観の構成要素

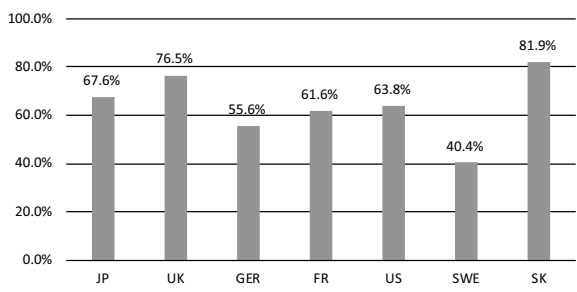
図 1 は、質問項目 4-⑦、①の各項目について「とても重要」または「重要」と答えた人の割合をまとめたものである。

日本の結果のみに着目すると、ある人を「日本人」であると見なすために重要と考えられている割合は、「日本国籍を持っていること」が最も多く 85.4%、続いて、「自分自身を日本人だと思っていること」が 85.1%、さらに「日本語を話すこと」が 74.7%、「日本で生まれたこと」が 67.6%、「日本の政治制度や法律を尊重していること」が 67.2%、「人生の大部分を日本で暮らしていること」が 67.0%、「先祖が日本人であること」が 60.7% となっており、「日本の慣習や伝統を身につけること」は 49.4% となっている（図 1）。

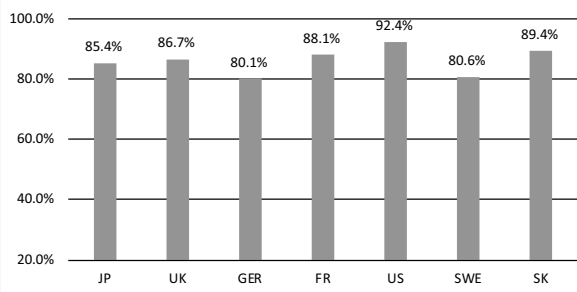
対象国全体をみたときに日本の特徴として浮かび上がるのは、「先祖が日本人であること」の割合が高い（9 カ国平均 48.0%）という点と、「日本語を話すこと」（9 カ国平均 90.8%）、「日本の政治制度や法律を尊重すること」（9 カ国平均 87.5%）の割合が低いという点である。国際的にみると日本では、先祖が日本人であることを重要視している人の割合が高く、一方で人種や民族に関係なく習得できる言語や法律等の遵守など、先行研究において市民的 (civic) ナショナルアイデンティティの構成要素とされている項目を重要視する割合が低い結果となっている。なお、これはいずれも韓国にも共通してみられる特徴である。

特に、先祖が日本人であることについては、ドイツ・フランス・アメリカと比べるとおよそ 20 ポイント、スウェーデンと比べるとおよそ 40 ポイント高く、「日本人」を定義する見方に血統主義的な考え方の影響が強く表れていることがわかる。これは、「日本人」観について在日コリアン研究の視点で分析した福岡 (1993) による結果と同様で、日本では民族的な「日

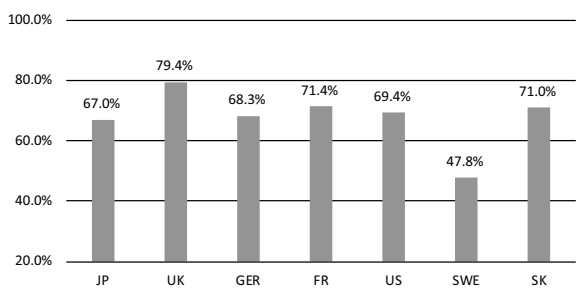
生まれた国



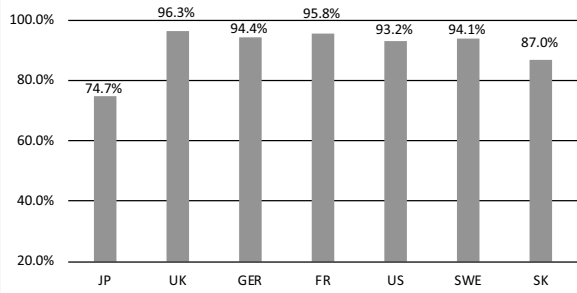
国籍



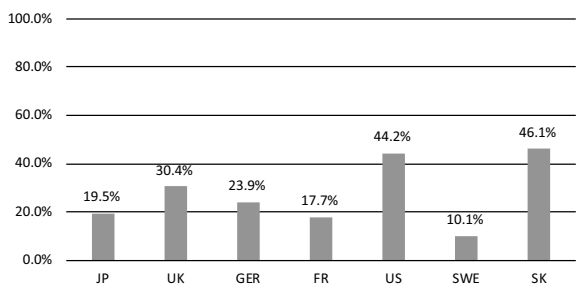
人生の大部分を暮らす



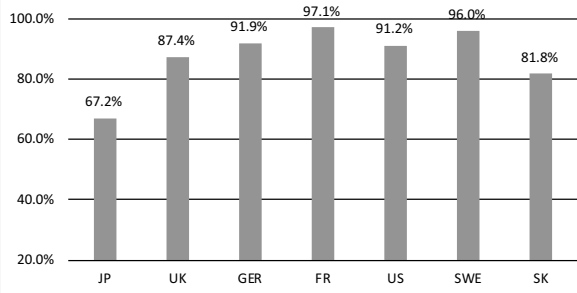
言語



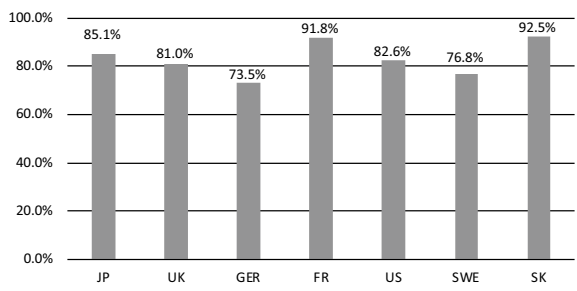
宗教



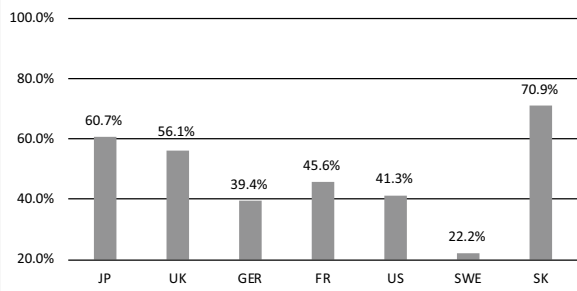
法律



自分自身が思うこと



先祖



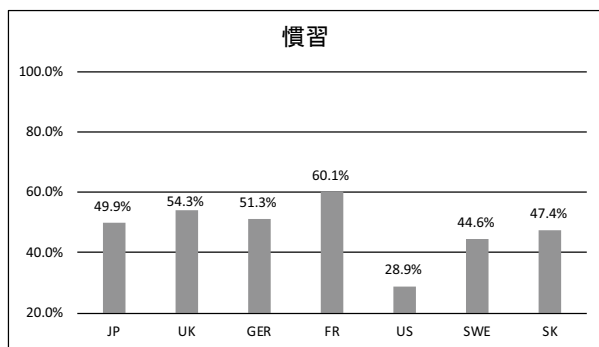


図1：各国のナショナルアイデンティティに対して「(とても)重要」と答えた人の割合

(注1) ISSP 2013データを使用して作成。

(注2) 欠損値を除いて算出。

本人」観が広く共有されていることが推察される。

C. 「日本人」観の民族的 (ethnic) 側面と市民的 (civic) 側面

表4は、7カ国のナショナルアイデンティティ係数について因子分析を行った結果である。複数の因子を抽出でき、ナショナルアイデンティティに複数の側面があることがわかる。これまでの研究における民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティの定義に基づいて、「先祖が◎◎人である」の係数が高い第一因子を民族的ナショナルアイデンティティ、「その国の法律や政治制度を尊重する」の係数が高い第二因子を市民的 (civic) ナショナルアイデンティティ

表4：ナショナルアイデンティティ係数の因子分析結果（7カ国全体で分析、プロマックス回転後の因子負荷構造）

	民族的	市民的 (civic)	-	-
生まれた国	<u>0.78</u>	-0.03	0.01	-0.02
国籍	0.37	0.36	-0.05	-0.03
人生の大部分	<u>0.57</u>	0.18	0.00	-0.03
言語	0.05	<u>0.59</u>	0.01	-0.04
宗教	<u>0.47</u>	0.03	-0.04	0.29
法律	-0.23	<u>0.61</u>	0.01	0.05
自分自身が思う	0.20	0.37	0.03	0.07
先祖	<u>0.75</u>	-0.09	0.07	0.18
慣習	0.24	0.09	0.21	-0.05

(注1) 0.4以上に下線

と判断した(表4)。7カ国のナショナルアイデンティティに、従来の先行研究で言われている民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティという二側面 (分類) が確認できた。

ただし、国民観はそれぞれの歴史・社会・文化的背景の影響を受けながら構築されているはずである。すなわち、国ごとにナショナルアイデンティティの係数を因子分析にかけると、より詳細にその国がどのような国民観を持っているか考察できる。そこで、日本社会においてどのような「日本人」観が共有されているのかをより詳細にみるため、日本に限定してナショナルアイデンティティ係数の因子分析を行った(表5)。

因子分析の結果、因子は5つ抽出された。第一因子

表5：日本のナショナルアイデンティティに関する因子分析の結果（プロマックス回転後の因子負荷構造）

	文化的	民族的	-	“市民的”	-
生まれた国	<u>0.52</u>	0.19	-0.01	-0.11	0.19
国籍	0.34	-0.02	0.01	0.09	0.29
人生の大部分	<u>0.64</u>	0.03	0.02	0.06	-0.01
言語	<u>0.54</u>	-0.01	0.00	0.26	-0.01
宗教	0.17	<u>0.49</u>	0.06	0.01	-0.06
法律	-0.01	0.08	0.15	0.34	0.06
自分自身が思う	0.06	0.06	-0.02	<u>0.48</u>	0.01
先祖	0.19	<u>0.48</u>	-0.04	0.12	0.04
慣習	0.03	0.13	0.16	0.14	-0.01

(注1) 0.4以上に下線

は「日本で生まれたこと」, 「人生の大部分を日本で暮らしていること」, 「日本語が話せること」を主な構成要素としている。また, 「日本の国籍を持っていること」も次いで関連が強い。このことから, 日本において最も広く共有されている「日本人」観は, 「日本で生まれ育ち, 人生の大部分を日本で暮らし, 日本語を話す人」のことであり, 文化的なナショナルアイデンティティに近いと判断した。また, 第二因子は「仏教または神道の信者であること」と「先祖が日本人であること」を「日本人」らしさと捉えており, 民族・宗教的な「日本人」観であると言える。市民的 (civic) ナショナルアイデンティティと呼べるのは, 「自分自身を日本人と思っていること」を主な構成要素とする第四因子である。しかし, 表4で示された市民的 (civic) ナショナルアイデンティティの構成要素と比較すると, 「政治制度や法律を尊重すること」の得点が低い (0.34)。主に欧米の社会的文脈で述べられてきた市民的 (civic) ナショナルアイデンティティに近いものが日本社会でも確認できるものの, 日本社会では市民的 (civic) ナショナルアイデンティティが欧米の社会で語られるものと同様には構成されていないということがわかる。

また, 言語が市民的 (civic) ナショナルアイデンティティよりも文化的なナショナルアイデンティティと強く結びついている点は特筆すべき点である。表5では, 文化的なナショナルアイデンティティでの因子得点 (0.54) が, 市民的 (civic) ナショナルアイデンティティでの言語の因子得点 (0.26) よりも高い。一方で, 表4では市民的なナショナルアイデンティティでの因子得点が0.59となっており, 民族的なナショナルアイデンティティでの0.05, 文化的なナショナルアイデンティティでの0.01よりも高い。これは, その国の社会的文脈により, 言語と国民観の関係が異なって捉えられていることを示していると言える。すなわち, 日本では日本語を話すということが文化的なネーションとしての日本への帰属意識を想起させるものであるのに対して, 他国では, 言語は人種や民族, 文化よりもスキルとして捉えられ, エスニシティを超えて, 政治的なネーションとしての国家への帰属意識を想起させるものであると解釈できる。

さらに, 国籍がどのようなナショナルアイデンティティを構成する要素であるかも表4と表5では異なっている。表4では国籍は民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティの双方でほぼ同得点を示しているが (0.37および0.36), 表5では文化的なナショナル

アイデンティティを構成する項目との結びつきが強く (0.34), 民族的・市民的 (civic) ナショナルアイデンティティの構成要素との結びつきは弱い (-0.02および0.09)。このことから, 日本国籍を持っていることが, 諸外国とは異なる意味で理解されている可能性が示唆される。

表5の文化的, 民族的, 市民的なナショナルアイデンティティの因子得点の平均値は順に2.10e-09, 3.81e-10, 8.87e-11である。第四因子が示す“市民的”日本人観は, 文化的, 民族的日本人観ほど広く共有されているものではないことがわかる。これは福岡 (1993) の分析結果と一致する。すなわち, マジョリティの人々に広く想像・共有されている「日本人」像は文化的・民族的な集団であると理解できる⁴⁾。

本節では, 2013年のデータでも, 従来の先行研究で言われている民族—市民的 (civic) ナショナルアイデンティティという二側面 (分類) が国際的に確認できること, しかし, 「日本人」観は文化的・民族的な側面が広く共有されている一方で, 先行研究で述べられてきたような意味での市民的 (civic) な側面はあまり広くは共有されていないことがわかった。次節では, Hjern (1998) やHeath & Tilley (2005) らによる先行研究を参考に, ナショナルアイデンティティを4類型 (民族的かつ市民的 (civic), 市民的 (civic), 民族的, どちらでもない) に分けて, 日本ではどのようなナショナルアイデンティティを持つ人が多いのかを明らかにしていく。

D. 民族的 (ethnic) 「日本人」観を持つ人と市民的 (civic) 「日本人」観を持つ人の割合

ナショナルアイデンティティの4分類

分類にあたっては, Heath & Tilley (2005) の分類法を参考にした。すなわち, 各回答者に「民族的なナショナルアイデンティティ得点」 (以下, 「ES」) と「市民的 (civic) ナショナルアイデンティティ得点」 (以下, 「CS」) を表6の計算式に基づいて算出した。ESとCSは, それぞれ表4⁵⁾において因子得点が0.4以上であった項目に対する回答値 (重要度1~5) の平均値である。その上で, 各回答者のES, CSに基づき, 図2のように, ナショナルアイデンティティを「民族的かつ市民的 (civic)」, 「市民的 (civic)」, 「民族的」, 「どちらでもない」の4つに分類した。

図3は, ナショナルアイデンティティの分類別割合を表している。日本では, 「民族的かつ市民的 (civic)」ナショナルアイデンティティを持つ人の割合が最も多

表 6：民族的／市民的ナショナルアイデンティティ得点の計算式

民族的ナショナルアイデンティティ得点 (e_score)	= (生まれた国+人生の大部分+宗教+先祖) / 4
市民的ナショナルアイデンティティ得点 (c_score)	= (言語+法律) / 2

市民的 (civic) ナショナルアイデンティティ得点 (c_score)

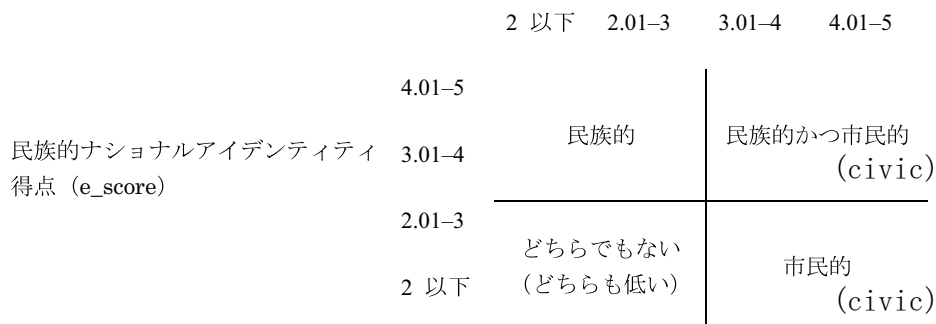


図 2：ナショナルアイデンティティの 4 分類

(注) Heath & Tilley (2005) を基に作成

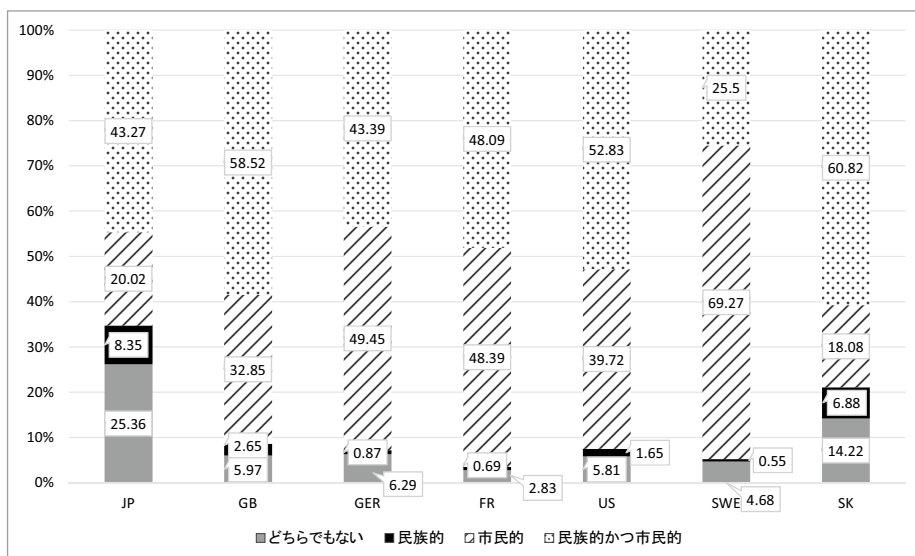


図 3：ナショナルアイデンティティの類型別割合 (国別)

(注) ISSP2013データを基に作成

く(43.27%), 次いで「どちらでもない」(25.36%), 「市民的 (civic)」(20.02%) が多く, 「民族的」が最も少ない(8.35%)。

他国と比べて日本のナショナルアイデンティティに見られるのは, 「民族的」ナショナルアイデンティティを持つ人の割合が多いことである(8.35%)。「民族的」ナショナルアイデンティティに関しては, 韓国が6.88%で日本に次いで多く, スウェーデンが0.55%と最も少ない。また, 「市民的 (civic)」ナショナルアイデンティティを見ると, 韓国の18.08%が最も少なく, 次に少ないのが日本(20.02%)である。他の国々は, 3割~7割弱の人々が「市民的 (civic)」ナショナルアイデンティティを持っていることがわかる。したがって, 国際比較で見ると, 日本は「民族的」ナショナルアイデンティティを持つ人が多く, 「市民的 (civic)」ナショナルアイデンティティを持つ人が少ないことがわかる。

以上, 本章では「日本人」観が文化や民族によって広く共有されている国民観である一方, 市民的 (civic) 日本人観はあまり広く共有されておらず, 「日本人」や「日本」というものは日本社会のマジョリティによって政治的な集合というよりも文化的・民族的な集合として想像されているということがわかった。これは, 福岡(1993)やBefu(2001)らが指摘してきた日本人観と一致し, 2013年時点でも従来のナショナルアイデンティティがほぼ継承されていることが確認できた。また, 欧米で市民的 (civic) ナショナルアイデンティティを構成する項目(言語・国籍・法律)の解釈が日本では異なる可能性が示唆された。

このようなナショナルアイデンティティに関する日本の社会的文脈をとらえた上で, 次の5章では, 教育に焦点を絞り, 移民の子どもたちへの教育経験のある教員がどのような「日本人」観を持っているかを明らかにし, 多文化社会における学校や教員の役割について考えていく。

5. 教員の持つ「日本人」観

A. リサーチクエスチョンと質問項目

本章では, 日本の公立小学校で移民の子どもたちに日常的に接している教員がどのような「日本人」観を持っているかを明らかにしていく。子どもたちの文化的差異や多様性に触れながら, 移民の子どもたちが形成していくアイデンティティについてどのような見方

や期待を持っているかもあわせて聞くことで, 「日本人」の定義や境界のゆらぎや葛藤も含めて理解することを目指す。

インタビューは, 既に3章C節で説明したとおり, 東京都および神奈川県の一部の公立小学校または中学校で教える教員を対象に行った。主な質問項目は下記のとおりである。

質問項目 5-⑦

ある人を(本当に)日本人であると見なすためには, 下記のa~hのようなことが「重要だ」という意見と「重要でない」という意見があります。先生は, どの程度「重要だ」と思いますか。それぞれについて1つずつお答えください。

- a. 日本で生まれたこと
- b. 日本の国籍を持っていること
- c. 人生の大部分を日本で暮らしていること
- d. 日本語が話せること
- e. 仏教または神道の信者であること
- f. 日本の政治制度や法律を尊重していること
- g. 自分自身を日本人だと思っていること
- h. 先祖が日本人であること

(a) ~ (h) の答えについて, なぜそのように思われますか。

質問項目 5-⑧

外国籍の子供たち, 国際結婚の両親を持つ子供たちに, 将来どのようなアイデンティティーを持って欲しいと思いますか。(*カードに例をあげましたが, お考えをご自由にお聞かせください)

例 (【カード】)

- 「日本人」として生きて欲しい
- 「〇〇(出身国など)人」として生きて欲しい
- ダブル(ハーフ)として生きて欲しい
 - 「在日〇〇人」という感覚
 - 「〇〇系日本人」という感覚
- 「アイデンティティーについては特に考えないで欲しい
- 各家庭が考えることなので, 学校や教員は考えるべきではない など。

質問項目 5-⑦は, ISSP2013の引用で, 4章の分析

でも使用した質問である。ISSPが対象とする広く一般的な回答者の結果と比べることを前提に、教員に同じ質問を行った。ただし、それぞれについてなぜそう思うのか理由をたずね、普段の教育経験を交えながら説明してもらった。

この質問は、各項目が「日本人」観を形作る上でどの程度重要であるかをたずねているが、実際の語りでは単に「重要である／ない」だけではなく、「必要である／ない」という表現で語られることも多かった。

さらに、同じ項目に対して、教員により解釈が異なる例もあった。例えば、多くの教員が「日本人」であるかどうかの判断基準として「本人が日本人であると思うこと」を重要であると回答したが、ある教員はそれが「エスニシティに関係なく本人が日本人であると考えていたらその人を「日本人」と見る」とした一方で、別の教員は「本人が日本人と自覚していることはすなわち、その人が日本人であることに誇りを持ち、愛国心や「日本的な」物の考え方をすることを意味するので「日本人」であるとみなせる」という解釈を行っていた。この2つの例は、「本人が日本人であると思うこと」をそれぞれの異なる「日本人」観を基に解釈しているが、重要であると回答している点では一致しており、重要度に関する回答だけではその解釈の違いはわからない。

したがって、各項目が「日本人」を定義する上でどの程度重要かという回答だけでなく、その理由を含めた語りを含め、各教員の持つ「日本人」観を全体的に理解することを試みた。

質問項目5—①は、移民の子どもたちに接している経験を踏まえ、子どもたちの将来のアイデンティティを「日本人」観との関連でどのように捉えているかを探るために聞いた質問である。4章で明らかになったように、日本では民族的「日本人」観が広く一般的に共有されている一方で、市民的(civic)「日本人」観はあまり浸透していない。しかし、諸外国では移民の子どもたちや移民2世、3世にとって「◎◎系——人」として、「国民」が民族的の帰属意識よりも政治的な帰属意識を表すアイデンティティの持ちようがあり得る。そこで、日本でも民族的・文化的に多様な子どもたちを前に、教員の持つ「日本人」観に葛藤や変容、多様化がみられるのではないかと考えた。

質問項目5—⑦と①の回答をあわせて、各教員の持つ「日本人」観やその背景、また表現の揺れを含めて包括的に理解することを目指し、帰納的コーディングを行い「日本人」観の類型化を行った。

B. 教員の持つ多様な「日本人」観

表7は、各教員が質問項目5—⑦について、「日本人」と見なすためにどの程度重要と回答したかを一覧にまとめたものである。ただし、この表では、教員間で数値を比較することはせず、同一教員の他の項目に対する回答との比較、あるいは全体的な傾向のみ参考とするものとした。なぜなら、教員Aにとっての「とても重要(4)」と教員Bの「とても重要(4)」は必ずしも同じ程度の重要性を示すものでもなければ、必ずしも同じ意味内容を表すわけでもないからである。

表7に示されるように、24名中16名の教員が、「本人が日本人であると思うこと」を「日本人」であると思なすために重要(「とても重要」または「まあ重要」と捉えていることがわかる。ただし、先述のように、「本人が日本人であると思うこと」の解釈は教員により異なる。「日本国籍を持っていること」も14名の教員が重要と捉えており、また「人生の大部分を日本で暮らしていること」、「日本語を話すこと」、「日本の政治制度や法律を尊重すること」を重要視している教員は8-9名であった。反対に、「先祖が日本人であること」を重要と考える教員は少なく、神道の信仰については「日本人」と見なすかどうかにおいて重要視している教員はいなかった。

表7に示される各項目の重要性と語り全体から、教員の持つ「日本人」観を3つに分類し、「市民的(civic)」、「文化的」、「民族的」とした。基本的には、「日本国籍を持っていること」を重視している場合(客観的/行政的)かつ/または「本人が日本人だと思っていること」を重視している場合(主観的)は「市民的(civic)日本人観、また「人生の大部分を日本で暮らしたこと」や「日本語を話すこと」を重要視している場合は「文化的」、「日本人の先祖がいること」を重要視している場合は「民族的」と類型化した。ただし、「本人が日本人と思っていること」を重要視していても、日本語や「日本的な」ものの考え方などを重要視している場合には、「文化的」と判別するなど、語り全体の意味内容に基づいて総合的な判断を行った。教員Cについては、この3分類に当てはまらず、ある人を「日本人」と見なすためには、上記の3つの側面に加えて、日本人や日本社会を相対化する経験や視点が必要であるという見方であった。

福岡(1993)が示した日本人観で表されていたのと同じように、本稿の調査結果である「市民的(civic)」、「文化的」、「民族的」日本人観も、必ずしも境界が明

表 7 : 「日本人」観を構成する要素と重要度に関する教員の回答一覧 (質問項目 5 - ⑦の回答)

教員名	日本で生まれたこと	日本国籍	人生の大部分を日本で暮らしたこと	日本語を話す	神道を信仰	日本の政治制度・法律を遵守	日本人であると思う	日本人の先祖
A	1	(4)	1	1	(2)	1	1	2
B	DK	DK	DK	DK	DK	DK	DK	DK
C	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(3/4)	(1/2)	(3/4)	(3/4)	(1/2)
D	—	(3)	—	—	—	(4)	(4)	—
E	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(3/4)	(3/4)	(1/2)
F	2	2	(3)	(2)	DK	1/2	1/2	1/2
G	2	3	2	2	2	2	2	2
H	3	3	2	3	1	2	4	3
I	2	3	3	2	2	2	4	2
J	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(1/2)	(3/4)	(3/4)	3/4
K	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	DK	1	—
L	2	3	1	3	1	3	3	1
M	1	(1)	1	(1)	(1)	(1)	(1)	4
N	1.5	3	—	3	1	—	4	2
O	(1)	(1)	(3)	(3)	(1)	(3)	(3)	(1)
P	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	4	3
Q	2	3	3	3	1	4	3	2
R	(1/2)	3	3	(1/2)	(1/2)	3	3	(1/2)
S	1	4	3	4	1	1	1	1
T	3	3	3	3	1	2	3	2
U	2	2	2	2	1	4	3	3
V	(1)	4	(1)	(1)	1	(1)	(1)	(1)
W	2	3	2	—	1	4	4	1
X	2	4	3	4	1	3	4	1

(注 1) 「とても重要である (4)」、「まあ重要である (3)」、「あまり重要でない (2)」、「まったく重要でない (1)」を基準にコーディングした。「—」は不明または無回答。
 (注 2) () 内の数値は、教員から「重要である/ない」という表現での回答は得られなかったものの、語り全体から筆者が判断した結果である。

表 8 : 教員の持つ「日本人」観の類型 : 市民的・文化的・民族的

日本人観の類型		移民の子供たちの アイデンティティに対する見方	
市民的 (civic)	① 客観的/行政的	アイデンティティについて考える 余裕はない、 勉強についていだけで精一杯	(民族的・文化 的背景を示す) 〇〇系+「日本人」
	② 主観的	主観的なアイデンティティが最も 優先されるべき	
	③ 客観的 (行政的) かつ主観的	主観的なアイデンティティが最も 優先されるべき ルーツは大事にしてほしい	
文化的	④ 文化的かつ民族的	ルーツは大事にしてほしい 「日本人」になってほしい	「日本人」化または (民族的背 景を示す) 「〇〇系日本人」
民族的	⑤ 民族的	ルーツは大事にしてほしい	(民族的背 景を示す) 「在日〇〇人」
	⑥ その他		

確なものではなく重複している場合がある。また、「日本人らしさ」として連続性のあるものとして捉えられている場合もあった。例えば、言語については、人種・民族に関係なく日本社会で活躍するためのスキルやツールとして理解するか、日本文化の一つとして高度な日本語能力をもって「日本人らしい」と見るのかによって、言語を重視する意味が異なる。さらに、両方の意味を捉えて、文化的かつ市民的日本人観を形成するケースも確認できた。

C. 市民的 (civic) 「日本人」観

表 8 は、日本人観の類型化ごとに、移民の子どもたちのアイデンティティについてどのような見方を持っているかを整理したものである。市民的 (civic)、文化的、民族的日本人観の順に、教員らの持つ「日本人」観の特徴をみていく。

24名中 8名の教員が「市民的 (civic)」日本人観を持っているといえる。彼らはエスニシティや人種によらず、国籍または本人の意識を「日本人」と見なすために最も重要な事項と捉えている。

① 客観的 (行政的) — 教員 A, G, V

教員 A, G, V の 3名は、下記に示されるように、日本国籍を持っているかどうかをその人を日本人であると見なすかどうかの基準であり、日本人としての法的地位をもって日本人とみるという見方であった。教員 V は次のように語る。

私たちの場合はすっごく単純に日本の国籍を持っていれば日本人であるということで、あと日本の法律を尊重しているとか、そういうのは日本に生活してるんだったら守りなさいということですよ。あとは、大事なのは日本語が話せるようになるとか、そういうことだと思いますけど、日本人であるっていうのは、国籍だけかな。(教員 V)

また、教員 A も「一番重要なのはやはり、日本の国籍を持っていることですかね。(中略) 日本人というのはやっぱり国籍によって、あのそれぞれ受ける恩恵とか果たす義務とかでてくるので、そういう意味では、そういう意味で国籍は重要ですよ。」と、国籍により生じる権利や義務を「日本人」と見なすかどうかの基準としており、ここで想像される「日本」は政治的 (市民的) ネーションである。

また、彼らは共通して、移民の子どもたちのアイデンティティについては「そういうところまで踏み込める余裕が学校にはない」(教員 A)、「特に考えないで人として生きて欲しい。(中略) そういうこと (アイデンティティの問題) をまだ考えてないと思います。それどころじゃない感じかな。」(教員 V) や、「日々の授業についていけるように、そこが精一杯のところ」(教員 A) と、アイデンティティよりも勉強 (のみ) が学校あるいは教員の関与する領域であるという見方を示している。これは後に述べる文化的あるいは民族

的日本人観を持つ教員の多くが、「ルーツを大事にしてほしい」と、移民の子どもたちの民族的・文化的アイデンティティを重要視するのは対照的である。

② 主観的一教員E, P

教員EとPはともに、本人が日本人だと思っていれば日本人と見なすという、主観による判断を行っていた。教員Eは、民族的・文化的に多様な社会において「◎◎人」とは個人の主観しだいという考えを次のように表している。

自分が日本人だと思っていれば、日本人。日本の姿かたちをしていても、日本語話せない人もいるし、日本で生まれてない人もいるし、日本語話せるからといって、姿かたちが欧風だったりもする。姿かたち、話してる言葉、国籍で何人て割るのって、実は、行政上の分類では便利かもしれないけど、人間を見たときはそれは尺度の一つであって、関係ないんじゃないかな。ましてや宗教なんて世界でいろいろあるわけだし。となると、自分が何人、何の尺度で何人と自分を判断をするかによるんじゃないかと思いますね。(教員E)

このように、教員Eは、「自分が何人、何の尺度で何人と自分を判断をするかによる」と語っているように、何をもって「日本人」と思うかの基準も個人により異なることを前提に、本人が「自分が日本人だと思っていれば、日本人」と、「日本人」の境界を個々人の自由な主観に委ねている。さらに、移民の子どもたちのアイデンティティについて、「ルーツを大事にするんだよっていうことにこだわっているのもすごく日本的な考え方なのかもしれない」と語り、アイデンティティにおいて、「ルーツ」と表現される民族的・文化的背景を尊重する考え方じたいが、「日本的」であるとした上で、そのような考え方を相対化する視点に立っていることを示している。

ただ、そのフィリピンで生まれたからフィリピンの国の考えや文化風習を大事にする、中国の文化を大事にする、しなさいよって言ったらそれはもう押し付けなので。うーん。周りの大人から言われてそうなるのか。ただ、自分から芽生える場合もありますよね。

(中略) (母国のアイデンティティを大事にしろということについて) 言っちゃうんでしょね。

たいがいの大人って、きっと。でも言ってることに関しては、え、恩着せがましいなとか思っちゃうんだけど。だって、何を大事にするのかは人それぞれで、あなたに言われることではないって。

(中略) そう。ルーツを大事にするんだよっていうようなことにこだわっているのもすごく日本的な考えなのかもしれないって。ここに来てから思うようになりましたね。

(中略) これ (将来のアイデンティティ) はちょっと答えがわかりません。私の希望はないです。親が持つことじゃないですか。親がその子にどう生きて欲しいって考えるけど、私達第三者だから、あくまで。その子にどう生きて欲しいまでは考えないですね。(教員E)

教員Pは「日本で生活してきたいと思うんだって、日本人。生活なんじゃないかな。居場所をそこで、日本の国のなかで、ずっと生活していこうと思う人達が、(中略)、日本人なんだと思いますね」と述べ、生活の場を日本とする意思とあわせて、本人の主観に基づく判断を行うとしている。移民の子どもたちのアイデンティティについては、基本的に「こうして欲しいとはいえないですよ」としつつ、「日本を支えてくれる人になってほしい」と延べ、さらに「一番これ(◎◎系日本人)になっていって欲しいなど。なんでもいいから、住んでれば日本人なんだし、◎◎系日本人でいいんじゃないかと思いますねえ。」と、政治的なネーションとしての「日本」を前提に、「◎◎系(民族的・文化的背景)+日本人(政治的意味)」という民族的・文化的に多様な「日本人」観を持っている。

③ 客観的(行政的)かつ主観的一教員L, Q, W

教員L, Q, Wの3名は、国籍により生じる日本人としての法的地位と、本人の主観の両方を「日本人」であると見る基準としている。例えば、教員Lは「自分で国籍として日本で暮らしたい、日本で勉強したいって方は、なんていうかな、たとえ生まれた国が違って、日本人として、永住権なんかもとって、うん、そういう方達も日本人としてみなす・・・あの・・・、同じ感覚で見えていくべきだなんて」と述べている。

移民の子どもたちのアイデンティティについては、「エスニシティやエスニック文化を大事にしてほしい」という期待も示した。こうした期待の背景には、エスニックアイデンティティやエスニック文化が子どもた

ちの思考を助けるという多文化教育に類似する考え方があるようだ。

このように、市民的 (civic) 日本人観を持つ教員は、国籍により生じる日本人という法的な立場と本人の意思を、日本人を定義するものとして重要視しており、政治的な集団としてのネーションが想定されている。移民の子どもたちのアイデンティティについては、アイデンティティという問題そのものが第三者、すなわち学校・教員の関わるものではないという立場と民族的ルーツを大事にしてほしいという見方を示す立場とにわかれた。

日本社会一般ではあまり広く共有されていない市民的 (civic) 日本人観を基にした、「◎◎系日本人」というアイデンティティの持ち方は、「日本人」が民族的・文化的に多様であることを前提としており、そこに想像されるネーションは多文化社会としての「日本」である。民族的・文化的に多様な学校現場において、移民や難民などのエスニックマイノリティを含めた多様な「日本人」を包摂する「日本」像の萌芽が見られる。

D. 文化的「日本人」観

④ 文化的かつ民族的一教員D, F, I, J, S, O, R, N

教員D, F, I, J, S, O, R, Nは、移民の子どもたちを、もともと民族的・文化的に「日本人」と異なる存在と捉え、日本に暮らし日本文化を実践することで徐々に「日本人」らしくなっていくという文化的同化 (Gordon 1964) の考え方を持っているといえる。例えば、教員Iは次のように語る。

人生の大部分を日本で暮らしているっていうね、やっぱりきちっと日本の風土に慣れてるってことは、日本人だっていうような、ほとんど変わらないですよ、ルーツが例えば中国やフィリピンであっても、もう日本人と変わらないんじゃないかなというふうに思うので・・・。(教員I)

より具体的に、「頭の中に浮かんで考える言葉が日本語だったり中国語だったりしてる間はまだどちらともいえないんじゃないですかね。(中略) 日本語でまずものを考える、とやっぱり日本人なのかな」(教員O)と、思考言語が日本語であるかどうかが重要であるという意見もあった。また、「本人が、自分は日本人、日本の文化が好きだから、日本人の心を持ちたい

と思えば、あ、日本人でいいんじゃないと思う・・・(中略) 例えば、和の心って言い方をしたりすると思うんですね。日本独自の考え方って言ったら変ですけど、そういったものを学んだり、例えばスポーツでいうと、すごい柔道の精神論がいろいろあって日本に来て柔道を学んでっていう方が、私は日本人の心を持っているとか、日本の心を持っているっておっしゃたりするじゃないですか。」(教員J)と、日本の文化を好きであることや「日本人の心を持つ」という表現で表される内面的な変容により「日本人」化するという考え方もある。教員Oはさらに、「日本人として生きて欲しい。だってここまで頑張って日本語教えたんだから、日本人になって欲しいっていう思いはありますよ。」と、移民の子どもたちに、日本語を完全に習得したり、日本文化をよく理解したりすることを通じて、「日本人」になって欲しいという気持ちを語った。

一方で、子どもたちの親や親戚など家庭とのつながりを意識して、「自分の親の国のことはまったく知らないとか、母国語は知らないよっていうんじゃないかって、ルーツがあるんだから、それを大事にして欲しい」(教員D)や「やっぱり自分の母国は持ってた方がいいと思います。だって、ルーツですもん。あの、自分の直前の親だけ見るんじゃないって、その上、そのさらに前、連綿と受け継がれてきたものってあるじゃないですか。それ捨てて、いきなり自分の代だけで、自分は日本人ですっていうのは先祖に申し訳ないですよ。」(教員F)など、民族的背景を子どもたち自身が尊重し、(本人または親の)出身国の文化を継承することも期待している。

このように、ここに挙げた教員に共通して見られるのは、「ルーツ」という言葉で表現される民族的・文化的背景を意識しつつ、文化的に「日本人」になるということが想定されているということである。

E. 民族的「日本人」観

⑤ 民族的一教員K, M

教員EとMは、いわゆる血統を重視していると思われ、「やっぱり一番は血だと思うんですよ。」(教員M)と民族的な「日本人」観を持っていると考えられる。教員Mは、「先祖が日本人であるっていう。先祖っていうのかな、親とかがね。でも、遠い昔だったら、そんな何世代にも渡ってっていう意味では全然ないんですけども、やっぱり一番は血だと思うんですよ。例えば今この学級にイラン人なんですけれども、両親ともに日本の国籍とった人がいるんですよ。」

そうすると子どもは一応日本人になるのかな。でも外見が違おうし、しゃべる言葉も、日本語上手ですけども、家に帰ったらペルシャ語ですよ。やっぱりあの子達を国籍がいくら日本でも日本人というふうにはやっぱりちょっと自分の中で思えないんですよ」と述べ、日本のマジョリティ文化に同化していたとしても、そのことで「日本人」になるわけではないという感覚を持っていることがわかる。

また、教員Kは、次のように、国籍や言語よりも親がどこの国の人であるか、を重要視している。

先祖っていう言い方するとあれなんですけど、私は両親の、両親がどっちかって・・・、だから生まれたことは重要ではありません。日本の国籍を持っていることも重要ではない。大部分を日本で暮らしていることも重要じゃない、日本語も・・・重要じゃない、で、宗教も重要じゃない。この政治制度や法律を尊重しているってこと、これは大人に関してかな・・・

(中略) 自分自身を日本人だと思っていること、これは全然、まったく重要じゃありません。で、この先祖って言い方がちょっと難しんですけども、両親が日本人だった場合には、どんな文化や背景で育ててきても、日本人の部分を持って欲しいなあって私は思うから・・・うーん、別に日本語が話せない日本人がいてもおかしくないと思う。(教員M)

教員Kはさらに、中国人の母親と中国残留孤児の2世の父親を持つ子どもが自らを「日本人」だと思ふことについて下記のように疑問と葛藤を表している。

それで・・・、ついさっきまで今日やってた子なんですけど、国籍は日本なんです。お父さんは、残留孤児の2世、だから日本国籍を持って、で、お母様は中国の方なんです。その子どもは、僕は日本人だって言い張るんです。言い張るっていうか、言うんです。名前も日本だし、お父さんは日本人、お母さんは中国人、だけど僕は日本人だ、・・・っていうのを聞いて、私とあと何人かの教員は、違うよっていうふうには私は思うんです。あなたは日本人もそうだけど、お母さんは中国の言葉をしゃべって、お母様も日本語上手なんですよ、だけど、お母さんは中国の人だよ、おばあちゃんも、おばあちゃんとすごく仲の良い子

どもなんだけど、おばあちゃんのこと大好きなんだけど、おばあちゃんとは中国語でお話しするんです。大好きなおばあちゃんとは中国語で話すよね、そのおばあちゃん中国にいて、中国に行きたいなあってあなた言うよねってときに、日本人だ、日本人だから中国語できなくてもいいんだ、日本語頑張るんだっていうのは・・・、先生は違うと思うな、違うと思うなっていうか、あなたは中国語も大切にして欲しいなって話しはしていくんですね。・・・だから、いつも本当これでは、特に(選択肢)「本人が日本人と思っていること」とでは、「先祖が日本人であること」とか、家族が日本人だよ、名前は日本だよ、国籍は日本だよっていう子にはどういうふうに話しができるんだろうって部分は悩む部分ではありますね。(教員K)

教員Mは、「やっぱり、日本人としてってしちゃうとね、その子の外国の部分否定しちゃうことになる」と述べ、民族的なナショナルアイデンティティを前提としていることから、子どもが「日本人」というアイデンティティを表明することが、自らの民族的・文化的背景を否定する意味を持つという理解をしていることがわかる。同時に、教員Mはこの子どもが日常的に自らの民族的・文化的背景について肯定的に捉えられる経験をできているかどうかを確認したいという教育的な眼差しがあったようだ。

民族的「日本人」観を持つと判断できるこれらの教員の想定するネーションは、人々が共通の歴史や祖先を持つ「エスニー (ethnie)」(Smith 1991) を基盤とする集合である。本稿のインタビュー対象者の中にはこのような民族的「日本人」観を持つ教員が少なかったが、4章の分析結果からは、日本社会のマジョリティには民族的ナショナルアイデンティティを持つ人の割合が多いといえる。

多文化な状況で教育経験を蓄積している教員たちへのインタビュー調査からは、教員の持つ「日本人」観を、市民的 (civic)、文化的、民族的なナショナルアイデンティティの3つに分類することができ、市民的 (civic) ナショナルアイデンティティが成立していることが確認できた。それぞれの「日本人」観が想定する政治的、文化的、民族的集合としてのネーションの下、移民の子どもたちのアイデンティティや文化変容についてもそれぞれ異なる見方が示されていた(表8)。

6. おわりに

本稿では、日本社会のマジョリティの人々により、「日本人」という概念が民族的・文化的な集団として想像され、市民的 (civic) な意味で民族的文化的多様性を包含する政治的集団としては定義されていない状況にあること、そして移民の子どもたちが多く在籍する多文化状況にある学校において、教員が抱く「日本人」像にも民族的・文化的概念が強いものの、同時に市民的 (civic) な意味での「日本人」像を持つ場合もあることや、「日本人」観が揺らいでいることが明らかになった。

多文化主義・多文化教育の理念と実践は、ますます多文化化が進む日本社会において参考になるが、これらが前提とする市民的 (civic) ナショナルアイデンティティやシティズンシップ、文化的権利の概念が広く共有されないまま、民族的・文化的なナショナルアイデンティティが強い社会的文脈で、差異や多様性のみを強調することはかえって、彼らを日本社会から分離あるいは境界化 (Berry 1992) することにつながりかねない。多文化教育やシティズンシップ教育がどのように解釈され、どのような意味を持つ実践となるのか、あるいは民族的・文化的多様性を包摂した政治的概念としてのネーションを想像できるのか注視していく必要がある。本稿では、マジョリティの意識を対象にしたが、今後、マイノリティの視点も含めた上で、「日本人」観の変容および多文化社会における学校の役割についてさらに検討していきたい。

注

- 1) 文部科学省学校基本調査 (平成28年度) および「『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28年度)』の結果について」
- 2) “Civic”の日本語訳については、「市民的」や「政治的」などが考えられるが、後に述べるように日本社会ではこの“civic”という概念が広く浸透しておらず、反対に民族的なナショナリズムが一般的に共有されているという社会的背景があるため、「市民的」と訳して同じ意味が共有される土台が存在しないのではないかと問題がある。本稿の目的に沿って、特に「市民」が誰を指し、誰を含めるのかは大変重要な論点となるため、本稿ではあえて「市民的 (civic)」と基の英語を付して最後まで進める。
- 3) <https://www.gesis.org/issp/modules/issp-modules-by-topic/national-identity/2013/>
- 4) ただし、ISSPの調査も福岡 (1993) も、いわゆる「日本人マジョリティ」に共有される「日本人」観や国家観を示したものであり、移民をはじめとするエスニックマイノリティの声は反映されていない。

今後、社会の多文化が進むにつれてマジョリティー・マイノリティー間のコミュニケーションを通じて、どのように変容していくかを注視したい。

- 5) ここでは、日本のナショナルアイデンティティについて国際比較の視点から特徴をみるため、表5 (日本に限定して行った因子分析結果) ではなく表4 (7カ国全体を対象に行った因子分析結果) を基に分析した。

引用文献

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 1997 白石さや・白石隆訳. 『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』.
- Befu, H. (2001). *Hegemony of Homogeneity: An Anthropological Analysis of Nihonjinron*. Melbourne: Trans-Pacific Press.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration*, 30, 69-85.
- 趙衛国. (2010). 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から』. 御茶ノ水書房.
- 福岡安則. (1993). 『在日韓国・朝鮮人：若い世代のアイデンティティ』. 中央公論社.
- 外国人集住都市会議編. (2014) 『外国人集住都市会ながはま2013報告書』.
- Gellner, E. 2006. *Nations and Nationalism* (Second Edition), Ithaca, New York: Cornell University Press.
- 浜田麻里・伊藤悦子. (2014). 「ニューカマー教員が学校の多文化化に果たす役割とその認識」. 『京都教育大学紀要』, (124), 71-85.
- Heath, A. F., & Tilley, J. R. (2005). British national identity and attitudes towards immigration. *International Journal on Multicultural Societies*, 7(2), 119-132.
- Hjerm, M. (1998). National Identities, National Pride and Xenophobia: A Comparison of Four Western Countries. *Acta Sociologica*, 41:335-347.
- 五十嵐彰. (2015). 「『日本人の条件』に対する一般的イメージ」. 『理論と方法』, 30(2), 293-306.
- 石田淳. (2007). 「ブル代数分析による社会的カテゴリーの研究」. 『ソシオロジ』, 52(1), 3-19.
- 金井香里. (2012). 『ニューカマーの子どもがいる教室：教師の認知と思考』. 勁草書房.
- 川口直巳. (2015). 「教員養成大学における多文化共生意識の育成」. 『教育と医学』, 63(5), 374-383.
- Keane, J. (1994). Nations, nationalism and citizens in Europe. *International Social Science Journal*, 46(2), 169-184.
- Kohn, H. (1946). *Prophets and peoples: Studies in nineteenth century nationalism*. The Macmillan company.
- 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.
- 小島祥美. (2016) 『外国人の就学と不就学：社会で「見えない」子どもたち』 大阪大学出版会.
- Lie, J. (2000) The discourse of Japaneseness, in Douglass, M. and Roberts, G.S. (eds) *Japan and Global Migration*. New York: Routledge,

- 70-90.
- 松尾知明. (2005). 「「ホワイトネス研究」と「日本人性」——異文化間教育研究への新しい視座. 『異文化間教育』, (22), 15-26.
- 松尾知明. (2013a). 「ニューカマーの子どもたちの今を考える：日本人性の視点から」. 『異文化間教育』, (37), 63-77.
- 松尾知明. (2013b). 『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.
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 平成23年 3月22日発行 [http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm] (最終アクセス日：2018年 8月31日).
- 永吉希久子・中室牧子. (2012) 「移民の子どもへの教育に関する一考察——なぜ日本に住む移民の子どもへの教育達成は困難なのか」, 大西仁・吉原直樹監修, 李善姫・中村文子・菱山宏輔編, 『移動の時代を生きる一人・権力・コミュニティ』東信堂, pp.43-90.
- 中島智子. (2017). 「公立学校における「任用の期限を附さない常勤講師」という〈問題〉」. 『エトランデュテ』.
- 日本語教育学会. (2018). 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業—報告書—』
- 野山広. (2008). 「連携におけるコーディネーターの役割と課題——地域における研修やワークショップを事例として」. 『異文化間教育』, (28), 32-43.
- OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en
- 小熊英二. (1995). 『単一民族神話の起源：〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社.
- 太田晴雄. (2000). 『ニューカマーの子どもと日本の学校』, 国際書院.
- 太田晴雄・坪谷美歌子. (2005) 『学校に通わない子どもたち, 外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会.
- 齋藤ひろみ・菅原雅枝. (2017). 「外国人児童生徒等教育を担う教員の「加配」：制度を巡る諸課題」. 『都市問題』, 108(9), 15-21.
- 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——関係性に注目して」. 『異文化間教育』, (28), 44-51.
- 佐久間孝正. (2006) 『外国人の子どもへの不就学：異文化に開かれた教育とは』勁草書房.
- Smith, A. D. (1988). *The Ethnic Origins of Nations*: Basil Blackwell.
- 杉原薫. (2015). 「多文化社会において求められる教員養成に関する予備的考察」. 『鹿児島大学教育学部研究紀要』, 教育学編, 67, 91-100.
- 高橋史子. (2016). 「「文化」の適応と維持から見る日本型多文化共生社会：ニューカマー児童・生徒を教える教師へのインタビュー調査」. 『異文化間教育』, (44), 33-46.
- Takenoshita, H., Chitose, Y., Ikegami, S., & Ishikawa, E. A. (2014). Segmented assimilation, transnationalism, and educational attainment of Brazilian migrant children in Japan. *International Migration*, 52(2), 84-99.
- 田辺俊介. (2011). 「ナショナリズム：その多元性と多様性」. 田辺俊介編 『外国人へのまなざしと政治意識—社会調査で読み解く日本のナショナリズム』勁草書房, 21-42.
- 恒吉僚子. (1996). 「多文化共存時代の日本の学校文化」. 堀尾輝久他編『学校文化という磁場』柏書房, 215-240.
- 徳井厚子. (2008). 「地域におけるニューカマー支援と連携——異文化間教育学の視座から」. 『異文化間教育』, (28), 2-9.
- 徳永智子・高橋史子. (2019予定). 「マイノリティ」, 北村友人・佐藤真久・佐藤学 (編). 『SDGs時代の教育—すべての人に質の高い学びの機会を—』, 学文社.
- 吉野耕作. (1997). 『文化ナショナリズムの社会学：現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会.