

シンポジウム◎エスニック・マイノリティの「教育」から日本の「学校」を考える

日系ブラジル人の子どもと日本の学校文化

児島 明・和光大学人間関係学部専任講師

一 日本社会のなかの日系ブラジル人

(一) 日本の国際化の現状

近年、日本にもさまざまな理由・経緯のもとに諸外国から外国人が入国し、生活するようになりました。こつした人びとは、しばしば「ニューカマー」と総称されます。「ニューカマー」という言葉に明確な定義があるわけではありませんが、一般的には、一九七〇年代以降になって日本に居住することになった人びとに対する呼称であり、旧植民地出身者である在日韓国・朝鮮人や在日中国人を指す「オールドカマー」と区別して使用されます。

七〇年代から八〇年代にかけて、フィリピンやタイからの、主としてサービス業・風俗産業で働く女性労働者、「中国帰国者」、ベトナム・ラオス・カンボジアからの「インドシナ定住難民」、さらには欧米諸国からのヒネスマンの来日があいつぎました。八〇年代後半以降になると、南アジアやアラブ諸国か

らの非正規労働者や南米諸国からの出稼ぎ労働者、さらには日本人とのあいだで国際結婚した人びとの来日により、日本に居住する外国人は急増しました。

二〇〇二年末の時点で、外国人登録をしている者の数は、総人口の約一・四五%にあたる一八五万人あまりとなっており、その過半数を占める約一・四万人がニューカマーと称しうる外国人です。国籍別に見ると、最多の中国について多いのがブラジルであり、約二七万人のブラジル人が外国人登録をしています。そのうちの約半数が愛知県(約五万五千人)や静岡県(約四万人)を中心とする東海地域に居住しています。

(二) 「日系ブラジル人」とは誰のことか

ここで、「日系ブラジル人」と呼ばれる人びとが存在する歴史的な経緯について、簡単に振り返っておきたいと思えます。

明治に入った日本は近代化を急いで推し進めていきましたが、その過程で農村が崩壊していきました。農民の地租をあてにし

た国家財政が組まれ、農民にはそれが大きな負担となつていったのです。多くの農民が農地を奪われ、農村から都会へと人口が流出しましたが、都会に出ても未だ工業化の進展していない段階では、就職の機会は乏しく、仕事があれば条件のいかんを問わず海外でもどこへでも行かざるをえない状況に置かれていました。

当初はハワイそしてアメリカ本土へと移民が渡つていきました。目的はあくまでも出稼ぎであり、移民たちは故郷に錦を飾ることだけを夢見て、過酷な農園労働に耐えました。しかし、日本人移民は白人より低賃金で働くことによつて彼らの職場を奪つことになり、さらに経営者からはスト破りに利用されました。そのため排日気運が高まり、カナダでもアメリカでも移民が制限されることになったのです。こうしてアメリカ、カナダへの道を閉ざされて移民が次に目指したのが、ブラジルやペルー等の中南米諸国でした。

ブラジルに移住した人びとの多くは、最初はコーヒー園での農業労働者として低賃金で働いていましたが、次第に独立して農業を営む人びとも増加し、「農業の魔術師」と呼ばれるほどにもなつていきます。結果として、多くの人びとが現地に根を張つて生きていくことになりました。そして、こうした人びとの子孫が現在、「日系ブラジル人」として日本に出稼ぎに来ているわけです。

なお、ブラジル本国でも出稼ぎは「デカセギ」(dekasegi)と呼ばれ、れっきとしたポルトガル語になっています。

(三) デカセギと生活の現状

日系ブラジル人のデカセギが急増する直接のきっかけとなつたのは、「出入国管理及び難民認定法」(以下、「入管法」と略称)の改正でした。一九八九年二月に改正され、一九九〇年六月一日から施行された「入管法」は、「不法就労者」を雇用した日本人雇用主に対する罰則規定も盛り込む形で、「不法就労者」の排除を強化する一方、日系人とその家族の滞在と就労を合法化しました。その結果、南米諸国から来日する労働者が急増したのです。

「入管法」の改正施行が日系人のデカセギ急増のプル要因だとすれば、日系人を日本へのデカセギにかりたせざるプッシュ要因はいかなるものだったのでしょうか。日系人のデカセギは、当該国での経済的苦難からの一時的脱出として特徴づけられます。ブラジル等の南米諸国において一九八〇年代は「失われた一〇年」とも呼ばれ、経済的苦境が目立ちました。「モデル・マインオリティ」あるいは「中間層」としての地位を築きあげてきた日系人たちも、そのような経済的危機のなかで、中間層から脱落するという事態に直面したのです。そうした矢先の「入管法」改正でした。入国・就労の機会が開放されることとなった日系人たちは、日本政府の法的措置に依拠するかたちで、これを「脱出」の機会として利用したと言えます。

ほとんどの日系ブラジル人は、三～五年日本で稼ぎ、帰国後はそれを事業資金や生活資金(特に不動産購入)にすることを目的として来日しますが、実際には、ブラジル経済の長期低迷

などにより、いったんブラジルへ帰国するものの、再び日本に出向く人たち、あるいは家族を呼び寄せ、日本に長期にわたって滞在する人たちが目立つようになってきているのが現状です。

二 学校で「ちがい」はどのように扱われるか

日系ブラジル人をはじめとするニューカマーの急増は、一部の地域の日本の保育園や幼稚園、さらには小学校や中学校に、耳にピアスをつけた子どもや日本語がまるで通じない子どもが大量に通ってくるという、これまでに経験したことのない状況をもたらしました。文部科学省の調査では、二〇〇〇年九月現在、一万八、〇〇〇人あまりの「日本語教育が必要な外国人児童・生徒」が日本の公立学校に学んでおり、かれらが在籍している学校数も五、〇〇〇校以上に達しているということです。これらニューカマーの子ともたちに対する受け入れの現状について、いくつかの側面から検討してみることになります。

(一) 法制度的枠組み

外国籍児童・生徒の義務教育諸学校への就学の取り扱い扱いは、日本国籍を有する日本人の場合と、法制度上、著しく異なっています。日本人の場合、学齢期（六～一五歳）にある子どもは親または保護者には、その子どもにも義務教育を受けさせる法令上の義務が課せられており、これによって子どもは基礎的な教育を受ける権利を法的に保障されています。これに対して、日本国籍を有しない子どもの場合は、「権利義務」としてではなく、

行政当局の「許可」という「措置」によって教育の機会が提供されます。「恩恵」としての就学機会の提供と言ってもよいでしょう。

そして、いったん就学が認められ、学校へ入学を「許可」された外国籍の子どもに対しては、「日本の子どもと同様に」扱われることが原則とされています。具体的には、「授業料の不徴収」「教科書の無償配布」「就学援助の措置」など、行政上の措置が中心になっていますが、同時に、教育内容上、日本人とまったく同様の教育が行なわれることも意味しています。

(二) 受け入れの基本的施策

とはいえ、日本語が理解できないニューカマーの子どもたちには、「日本の子どもと同様の教育」を提供しようというのは、実質的な意味をもちません。そこで文部科学省は、ニューカマーの子どもたちに対して、現在のところ、「日本語指導」と「適応指導」を二本の柱とした教育支援を行なっています。日本語指導に関しては、文部省は九二年度から、「日本語教育が必要な外国人児童・生徒」が一定数在籍する学校に、日本語指導を担当する専任教員を特別に配置（加配）する措置をとっています。加配教員が配置された学校では、「日本語教室」や「国際教室」などと呼ばれる場を設置し、特定の時間（主として国語や社会の時間）に対象となる子どもたちを原学級から「取り出して」「日本語の指導をしたり、原学級での授業中に教員が子どもそれぞれについて、授業内容をわかりやすく説明するなどの個別指導

を行なっています。しかしながら、加配教員といえども、たまたま日本語指導を任せられたというのが実情であり、日本語を母語としない子どもにも日本語を教えた経験をもつ者は皆無に等しいと言えます。それゆえ、教材の選択から指導方法にいたるまで、担当教員がまさに手探りでの実践を続けているのが現状です。

ただし、そうした指導体制をもつ学校はむしろ少数であり、ニューカマーの子どもたちが数人しか在籍していない多くの学校では、教員の加配さえなく、担任教師や担任以外の教師や管理職が少ない空き時間を利用して指導にあたっています。そのため、どうしてもかぎられた時間のなかでの片手間の指導になつてしまい、授業を理解するための日本語の習得にまではいならず、結果として子どもたちは、学級内で「お客様」として一日の大半を過ごすことになりがちです。

一方の適応指導とは、ニューカマーの子どもたちへの対応として、日本語指導と並行して実践されるものであり、かれらが日本の学校習慣や地域での暮らしになじみ、うまく生活していくために行なわれる指導です。自国で生活したり学校に通った経験のある子どもたちにとつて、日本の学校生活は多くの場面でギャップを感じるものでしょう。このような事態に対する学校側の基本姿勢は、日本の学校文化をニューカマーの子どもたちに強要するといった性急なものであるよりは、むしろ時間をかけて「なじんで」くれるのを見守らうというものであるようです。とは言っても、日本の学校における日常の教育活動は、

集団行動や協調性を前提として営まれるため、子どもたちは、実際には多くの場面で規則の遵守を求められることとなります。また、その圧力はかならずしも教師からではなく、「ヒアラー・フレッシャー」というかたちで仲間集団からかけられることも多いものと思われれます。ニューカマーの子どもたちに、できるだけ早くかつスムーズに日本人と同様の学校生活を送らせることを目的とした適応指導は、日本語指導担当教員やクラス担任を中心とした個々の教員の努力に大きく負いながらも、学校の生活全体を通じて行なわれていると言えるでしょう。

(三) 学校における日常的相互作用 「指導」にみる「ちがいの取り扱い

ところで、ニューカマーの子どもたちへの「指導」は、当然のことではありますが、なにも「日本語教室」や「国際教室」のみにおいて行なわれるわけではありません。生徒に対するあらゆる働きが「指導」という言葉で表現され、それによって教育的な価値を帯びるのが、日本の学校文化を何よりも特徴づけている、という指摘もあります。実際、「指導」は、「学習指導」「生徒指導」「進路指導」のみならず、「部活の指導」から「給食指導」にいたるまで、学校生活のほぼ全領域を網羅していると言っても過言ではありません。

その意味で、ニューカマーの子どもたちも、学校に在るかぎりには、生活全般にわたつてつねに「指導」の対象となります。しかしその一方で、彼ら／彼女らは異なる民族的・文化的背景

を学校にもち込む存在でもありません。だとすれば、明治五年（一八七二年）に近代学校制度が発足して以降、対象となる児童・生徒がみな日本国民であることを前提として行なわれてきた「指導」も、根本的な見直しが迫られてもおかしくはないはずです。

では実際に、ニューカマーの子どもたちを受け入れた学校の教師たちは、「ちがい」をどのように認識し、その上でどのように「指導」を成り立たせているのでしょうか。そこに、「指導」そのものへの問い直しの契機を見てとることができるでしょうか。

以下では、一九九八年一月から二〇〇二年三月にかけて、報告者が東海地域のある公立中学校で行なったフィールドワークにもとづいて、「指導」という行為のなかで、「ちがい」がどのように扱われているかを検討してみたいと思います。この中学校には、日系ブラジル人を中心として、多いときには二〇名



以上のニューカマー生徒が在籍していました。報告者は、「日本語教室」のボランティアとして週一〜二回学校に赴き参与観察を行ないました。以下において取り

あげる事例は、すべてこのフィールドワークのなかで報告者によって記録されたデータにもとづいています。

(a) 否定される「ちがい」

ニューカマーの子どもとのかかわりで「ちがい」について考える場合、真つ先に思い浮かべるのは国籍や民族性や文化的背景の「ちがい」ではないでしょうか。ところが、教師たちが実際に強調するのは、そうした「ちがい」よりも、むしろ個人差に注目することの重要性でした。「外国人もいろいろだ」「本人次第だ」といった言い回しが頻繁に用いられます。「ちがい」の個人化と言ってもよいでしょう。そして、この「ちがい」の個人化こそ、教師たちが金科玉条のごとく語る、日本人であろうと外国人であろうと「生徒としてみんな一緒に扱う」という言葉と相即不離の関係にあるものです。

友人の獲得から教育達成にいたるまで、学校生活を首尾よく送ることができるか否かは、個人としていかに積極性を発揮し努力するにかかっている、というこのような認識は、日本で長期にわたって学校教育を受けてきた者にはきわめて馴染み深いものではありません。言うまでもなく、こうした認識こそ、生徒に差別感を生みださないことを第一に求めてきた戦後の「平等教育」の所産だからです。

しかし、このような「平等教育」の追求が、結果として、社会階層による教育機会や教育達成の差異が依然として存在するにもかかわらず、それを問題視しない土壌の成立を促したことにについては、これまでも指摘がなされてきましたが、このよ

うな戦後日本の教育界の特徴がニューカマー生徒の教育とのかかわりでも依然として生き続けていると考えると、おそらく間違っていないでしょう。すなわち、ニューカマー生徒の意識や感情の側面にばかり目が向けられ、彼ら/彼女らが集団として示す相対的な学習意欲や学力の低さについて、彼ら/彼女らが属する各種のマイノリティ集団の社会的・文化的な「ちがい」と関連づけて検討されることはほとんどないのです。

さらに、「生徒としてみんな一緒に扱う」ことによつて教師が何を達成しようとしているのかに関して見落としてはならないのは、ニューカマー生徒への「指導」があくまで日本人生徒への配慮として行なわれている点です。これについて、報告者が行なったインタビュー調査から、一例を挙げてみましょう。

報告者「外国人生徒に対するときの、先生ご自身の基本的姿勢はどのようなものですか。」

教師「変えないようにしています。日本人も外国人も同じ扱いをするように。」

報告者「同じ扱いをすることが難しくなることはありませんか。」

教師「難しくなることはありませんけど、特別扱いをする
と他の日本人の子が不審に思うので、いろいろ困る
ことは多いけれども、同じように扱っています。外
国人の子も同じように扱われるんだ、ということ
を（日本人生徒に）感じさせたいということもありま
す。」

日本人生徒の不信を買わないために、ニューカマー生徒を特別扱いすることは避け、「日本人も外国人も同じ扱いをする」というこの教師の論理には、ニューカマー生徒の経験が考慮される余地は残されていません。ここでの教師の主要な関心は、日本人生徒との間の信頼関係を従来通り確保することであり、外国人生徒との間に新たな関係を築くことにはないように思われます。

このように見てくれば、「生徒としてみんな一緒に扱う」という理念が行為として現実に展開されたものとしての「指導」は、かならずしもその理念を忠実に反映してはいないことがわかります。実際には、「指導」はほとんど日本人生徒のためになされると言っても過言ではありません。たとえニューカマー生徒に「指導」が施されようと、それはたいていの場合、「指導」の直接の対象であるニューカマー生徒本人ではなく、傍らでその光景を眺めている日本人生徒のためになされていると考えてよいでしょう。ニューカマー生徒への「指導」を通して、日本人生徒に「指導」の普遍性を示すことが重要視されるのです。したがって、「指導」が当のニューカマー生徒に受け入れられたか否かは、副次的な問題に過ぎなくなります。

このように、ニューカマー生徒のもち込む「ちがい」は、「生徒としてみんな一緒に扱う」というイデオロギーのもとで矮小化あるいは否定されてしまうのです。

(b) 利用される「ちがい」
文脈によっては、民族的・文化的な「ちがい」が強調され、

その場の「指導」を成立させるために利用されることもありません。

「日本人児童・生徒のまなざしに対応するための「ちがい」の強調」

● 日本人児童・生徒に向けての「指導」

ニューカマー生徒の逸脱的な言動や振る舞いが顕著になった場合、それまでは「日本のルールに従わせる必要」を語っていた教師が、一転して、それらを外国人に特有の行為として規定し、「外国人だから仕方ない」と許容することがあります。ニューカマー生徒にかぎって逸脱が許容されることに、日本人生徒は当然反発を覚えることになるでしょう。このような場合、教師は、日頃は無視しているはずの「文化のちがい」を強調し、説得のための道具として巧みに利用することがあります。ある教師はつぎのように語っています。

「日本の子じゃないということを利用してまわりを納得させる。こちらはそのいう手を使うこともある。たとえば、すぐきつい香水なのか、ボディ・ローションなのかを付けてくることがありますよね。それはやっぱり文化が……たとえば『朝出かける前にシャワーを浴びてくる習慣だから』とか、『やっぱり日本人と外国の人とは体質も違うし、体のおい기가気になるという人もいるから、そういうので消してくるんじゃないか』とか。国際理解じゃないけれども、そういうのを教える面でもそういうことを言ってみたり。」

このような説得を行なう場合、教師は「教師」として「生徒」に向かい合っているのではなく、「日本人」として「日本人」生徒に向かい合っています。つまり「ウチ」に対する「ソト」としてニューカマー生徒を位置づけ、同じ「ウチ」に属する者同士として、日本人生徒との間の信頼関係を確保しようとするのです。これは、ニューカマー生徒を利用した「指導」の正当化・強化のもう一つの手段と違ってよいでしょう。すなわちこの場合は、ニューカマー生徒を「指導」の対象外の存在と規定することによって、日本人生徒に対する「指導」は、彼ら/彼女らがまさに「日本人」であるがゆえになお有効であることを再確認させるわけです。

一方、「ソト」に位置づけられたニューカマー生徒に対しては、「お客様」的な態度が強くなり、言葉が十分に通じないことも相まって、厳しく指導することを「遠慮」します。こうした「遠慮」は、とりわけブラジル人の場合、「いずれは帰国するのだから」という確かな根拠があるわけでもない理由をもちだすことによつて正当化され、「就学義務がない」という法制度上の地位がそれを補強します。たとえば別の教師は、土曜日に学校に来ないブラジル人男子生徒に対して通学するよう指導しない理由について、「日本人は義務教育だが、ブラジル人は日本の学校は義務ではない。それで強く強制できない」と語りました。

● ニューカマー児童・生徒に向けての「指導」

他方、逸脱行動を示そうとするニューカマー生徒を「指導」する場合に、「ちがい」が利用されることもあります。以下の事

例は、本来の授業をさぼって日本語教室に居座ろうとするブラジル人女子生徒に対して、授業に出るように説得する教師の言葉を記録したものです。

「マリザ(仮名、ブラジル・中一・女子)は掃除が上手だから手伝ってもらいたいけど、今は理科の時間だからちゃんと授業に出てほしい。…(中略)…マリザがこういうことをすると、マリザひとりじゃなくて、『ブラジル人』というふうに言われてしまうでしょう。『マリザもやってるから』と言われたくないでしょう? 授業がイヤなのはブラジル人だけじゃないですよ。だけど、ルシアナたちともそうだけど、保健室にいて、日本人の子は出ていけないといけないのに、ブラジル人はいいいことになると、『何でブラジル人ばかりひいきして』ということになるよね。前もそんなことがあったでしょ。そういうふうにはしたくないから。マリザも、この前みたいな点数とりたくないでしょ。せっかく英語もがんばっているんだから。教室に行きなさい。」

「見ると、『みんな一緒』の論理のもとで生徒「個人」への働きかけを行っているように見えますが、実は巧みに日本人とブラジル人の「ちがいを」利用していることがわかります。つまり、日本人生徒を「まなざしを向ける」存在として階層序列の上位に据え、当のブラジル人生徒を、ブラジル人として日本人生徒から「まなざしを向けられる」存在として下位に置いているのです。このような「指導」により、ニューカマー生徒

は、つねに「中心」の様子をうかがいながら行動を選択する、「周辺」として自らを位置づけざるをえなくなりませす。

「日本人児童・生徒の学習のための「ちがいの」クロスアツク」

「文化のちがいが」が強調されるもう一つの文脈に焦点を合わせてみましょう。いわゆる「国際理解教育」です。字義的には「諸外国の人々の生活や文化を理解し尊重する態度を育成するための教育」と一般的には認識されているこの教育は、「外国人児童・生徒が多く在籍する学校」としての「特色を生かす」という観点からも、少なからぬ学校で積極的に取り組まれていきます。

「国際理解教育」の一般的な受け取られ方は、ニューカマーの子どもたちの母国の文化を学習することで、日本人の子どもたちの異文化理解を深め、国際的な視野を広げようというものでしょう。このような目的で、ことは、食べ物、踊り、歌、国の様子などの紹介を中心とした「国際交流」の実践が展開されています。これは、ニューカマーの子どもたちの受け入れを契機とした日本の学校における新たな教育環境の創出として注目に値するものではあるでしょう。

ただし、現状の「国際理解教育」には重大な問題点があることも指摘しておかなければなりません。それは、学習者として想定されているのは、あくまでも日本人児童・生徒であるという点です。そこには、ニューカマーの子どもたち自身が自らの実感や経験にもとづいて学習の主体となるような実践は、ほと

んど想定されていません。それどころか、彼ら/彼女らはどこまで行っても一方的に「適応指導」を施される客体なのです。ニューカマーの子どもたちはつねに日本人の子どもたちに学習の材料を提供する役割を担い、学習の主体は日本人の子どもたちのみという不均衡な関係性がそこには存在します。

こうした不均衡な関係性を、ニューカマー生徒自身は実は敏感に感じとっています。たとえば、報告者がフィールドワークを行なった中学校では、日本語教室にかかわる教師の呼びかけで、「日本人とブラジル人が交流して、一緒に文化を学ぶ」ことを目的とするクラブを発足しましたが、その運営はブラジル人生徒の十分な協力を得られなくなり、短期間のうちに行き詰まってしまうました。ブラジル人生徒たちは、学校側がステレオタイプに則って用意する「ブラジル文化」と彼ら/彼女ら自身が構成する「ブラジル文化」との間のズレ、およびその背後にある非対称な関係性を敏感に察知したのです。たとえばあるブラジル人女子生徒（中二）は、この企画について次のように批判的な見解を述べています。

「最近、ポルトガル語を教える講座の企画をしているんですね。その目的はやっぱりブラジル人に対する偏見をなくすことが目的なんですけど、なかなかむずかしいところがあると思うんですね。私はその時に先生に言ったんですけど、日本みたいになんが同じという感覚はブラジルではないんですね。個人は個人として、みんな別々だということを認識してもらいたいですね。だから日本では、たとえば

あるブラジル人が何か問題を起こした場合には、たとえば友だちを殴った場合には、すべてのブラジル人とかかわるとケンカになってしまうからかわるな、みたいに言ってしまうんですね。たしかに悪いことはしたとしても、それが事実だとしても、かならずしもそれがみんなが悪いというふうにはならない。だから、それぞれの個人個人を尊敬しないと、なかなか偏見はなくなると私は言いました。」

彼女は、日常の学校生活においては自分たちの文化的背景などは一切考慮されないにもかかわらず、クラブという特別に設定された時間空間のなかでのみ「博物主義的」に「ブラジル文化」（ポルトガル語、サンバ、サッカーなど）が取り上げられることを疑問視し、「個人は個人として、みんな別々」に尊重することをこそ「ブラジル文化」であると主張して、クラブ活動への積極的な協力を拒んだのです。すなわち彼女は、何が「ブラジル文化」であるかの定義を自らの管理の下におこうと抵抗を試みたと言えます。「当事者不在の国際理解教育」に対する痛烈な批判と言えるでしょう。

(c) 無効化される「ちがひ」

「ちがひ」をめぐる、ある意味で最も手っ取り早い対処は、「指導」そのものの放棄、すなわち学外への排除です。ブラジル人生徒の場合、近年急速に普及しつつあるブラジル人学校の存在が、「文化のちがひ」ゆえに学校文化にそぐわないと判断された生徒たちを、学校から排除するための格好の口実を与えるこ

とになります。

報告者がフィールドワークを行った中学校の近隣にもブラジル人学校が設立され、そちらへ転出する生徒が増えつつあることについて、中学校の校長は、「ブラジルの子どもには就学義務もないので、ポルトガル語学校があればそちらに行つた方がよい」と、明らかな分離志向を語りました。

こうした分離志向は、ある教師のつぎの語りにおいても顕著に示されています。

「本人が日本の学校で勉強したいという意欲がある生徒はいいが、家庭の事情で日本の学校に行かされる生徒もいるので、ここに来なくてもいい外国人の子が、目標もなくやってくる、日本の学校のルールや生活に馴染もうとしないために、問題を起こすケースが多い。」

ここでは、「日本の学校のルールや生活」は疑う余地のない規範とされ、不適應の責任はあくまでもニューカマー生徒個人の「意欲」の有無に帰せられています。そして、「意欲」がないゆえに問題を起こすとみなされる生徒に関しては、「文化のちがい」がその要因として強調され、本来ならば日本の学校とは無関係であるべき存在として位置づけられています。こうして、日本の学校の枠組みに収まりきらない「文化のちがい」を吸収してくれる場としてブラジル人学校に期待が寄せられるのです。

三 誰のための「ちがい」か

(一) 「日本人」のための学校

以上の記述からは、ニューカマーの子どもたちのもち込む「ちがい」が、「指導」という言葉によって特徴づけられる日本の学校文化のあり様や「指導」そのものを批判的にとらえ返す契機となるどころか、むしろそれらを正当化し、いっそう強化するために教師たちによって巧みに矮小化され、利用されている様子がうかがわれます。

通常は、「みんな一緒」のイデオロギーのもと、ニューカマーの子どもたちの「ちがい」を、「生徒」としての個人的な「ちがい」に還元し、本人の性格や努力の問題に帰する一方で、逸脱行動が目立つ局面になると、「みんな同じに扱う」という大前提を一挙に覆し、「外国人だから仕方がない」として、彼ら／彼女らを矮小化されたステレオタイプのな「文化のちがい」のなかに固定し閉じこめるということが行なわれます。必要に応じて「ソト」をつくりだし、日本人生徒との間に「ウチ」の連帯を確保するわけです。そうすることで、「日本人」を中心に構成される学校文化の秩序の維持・存続が可能になると同時に、「教師」および「日本人」としての教師のアイデンティティも無傷のまま確保されることとなります。

(二) 「指導」を方向づける近年の動き 教育の「心理主義化」

ニューカマーの子どもたちの社会的・文化的背景が軽視され

る現状を理解するためには、一九七〇年代から強まってきた教育の「心理主義化」という事態にも目を向ける必要があります。かつて、貧困や差別・不平等などが社会全体に広がっていた時代には、個々人の生活や意識よりも、それを条件づけている社会の構造的な制約の方がはるかに重大な意味をもつもののように思われていました。しかし、高度成長期を経て一九七〇年代になると、貧困や差別は社会のごく一部の層に局在化され、見えにくくなっていきます。社会のさまざまな矛盾と直面する機会を失った人びとの関心は、次第に「心」へと向かっていくようになりました。「こころの時代」といった語が盛んに用いられ、通俗化した心理学の用語や知見が、メディアなどを通じて大いに流布されることになりました。

こうした趨勢のなかで、教育を語る言葉も次第に心理主義的なものへと変化してきました。とくに生活指導の領域においてその傾向は顕著に見られます。社会の貧富や階層差が見えやすいかたちで存在した六〇年代までは、個々人の失敗は、個人の能力や努力以外の属性的な要因に帰することができました。そうした状況での実践の目標は、問題をはらんだ社会のしくみを乗り越えるだけの力を子どもたちにつけさせることでした。ここでの生徒理解とは、よい実践の条件づくりとして、家庭の暮らし向きや生育歴など幅広い観点から個々の生徒の情報を収集することを意味していました。

ところが、七〇年代に入って社会が豊かになるにつれ、子どもたちの属性的な差異は次第に見えなくなっていくます。個々

人の成功も失敗も、個人の特質・責任とみなされるようになってきました。個人の属性的要因への関心は背景に退き、子どもの「心」を理解することが生徒理解だという考え方が、「カウンセリング・マインド」という語とともに、現場を席巻するようになりまし。現代においては、「心の理解」自体が目標にされていると言つてよいでしょう。

ニューカマーの子どもたちの「ちがいが」が個人的な能力やパーソナリティへと還元されてしまい、彼ら／彼女らが学校で経験するさまざまな困難が社会的・文化的な「ちがいが」と関連づけて考えられることがほとんどないことの背景には、今日ますます強まりつつある教育の「心理主義化」という趨勢も、合わせて考えないわけにはいかないものと思われま。

(三) 「ちがいが」を当事者そして社会的文脈のもとに置き直す

教育において「ちがいが」が強調されるとき、私たちは、それがいったい誰のための「ちがいが」なのかを十分に検討する必要があるでしょう。

本報告においてみてきた教師たちの「指導」は、ニューカマーの子どものための「ちがいが」を教師の側の、さらに言えば支配的文化の側の都合に合わせて定義し、管理しようとするものであり、結局のところ、「日本人のための学校」を維持・存続するための実践にほかなりませんでした。そこにニューカマーの子どもたちの「声」の入り込む余地はありません。

しかし、「ちがいが」は本来、子どもが不利な条件を克服したり、

問題をはらんだ社会を変革する力をつけたりするという目標との関連で考慮されるべきものではないでしょうか。それは、一見すると個人的な「ちがい」と見なされやすい能力や資質などを、さまざまな社会的・文化的諸条件との関係において考慮するという点でもあります。

一例として、「本人のやる気」と言われるものについて考えてみましょう。ニューカマーの子どもたちが「やる気」を喪失してしまいやすいこと、あるいはそもそも「やる気がない」ことがしばしば指摘され、個人の能力や資質にその責めは負わされがちです。しかし、その社会的・文化的背景に目を向けてみれば、さまざまな要因が浮かび上がってきます。自国で生活したり学校に通った経験のある子どもたちにとって、日本の学校生活は多くの場面でギャップを感じるものでしょう。服装や所持品の特定や規制、給食や掃除等の存在自体や当番制、授業時における学習様式や態度、先輩・後輩関係が厳しく長時間にわたる部活動など、日本の学校に特有の「取り決め」について数えあげればきりがありません。これらの「取り決め」の多くは、日本に生まれ、育つうちに自然と身についく種類のものであり、いわば暗黙の学校文化です。しかし、生まれてからの生活環境を異にするニューカマーの子どもたちにとって、このような学校文化は決して暗黙裡に了解されるものではなく、しばしば見えない壁となって彼ら／彼女らの前に立ちはだかり、戸惑いやストレスを感じさせることとなります。また、言語のちがいや日本の教育システムに関する基本的な情報の欠如ゆえに、

親が子どもの学習をサポートできなかつたり、親に学校経験がほとんどないために、子どもに「学びのハビトウス」が形成されにくいといったケースなども多く存在します。ブラジル人の場合であれば、帰国が定住かに関する親の見通しが明確でないゆえに、子どもたちが振り回されてしまい、将来を展望できないという状況が生じやすくなっています。このように、個人の能力や資質といわれるものは、本来は、当人の社会化過程のなかでの習得の条件の「ちがい」と関連づけて捉えるべきものなのです。

また、「ちがい」を自らのもとに取り戻すという点では、本報告で紹介した「国際理解教育」に対するブラジル人女子生徒の抵抗は、支配的文化的横暴に対して自己の意味や「ちがい」の管理権を求める闘争と言つてよいものです。このように、ニューカマーの子どもたちが繰り返す抵抗行為は、彼ら／彼女らの「ちがい」を管理しようとする支配的文化的文化に対立するような社会的・文化的な「ちがい」を、利用しうるかぎりの資源を用いて「自分たちのもの」として構成しようという実践にほかなりません。

したがって、ニューカマーの子どもたちが支配的文化的文化に対して繰り返し広げるさまざまな抵抗行為の意味を丹念に検討することは、あらかじめ枠づけられた尊重すべし、差異ではなく、かれらが尊重してほしい差異を明らかにすることでもあります。このような視点の転換は、学校の二スにニューカマーの子どもたちをどのように適合させるか、という従来の「適応教育」にあ

りがちな問い方を、子どもたちのニーズに学校がどのように応えうるか、という問い方へと改め、日本の学校が自明視している文化を相対化するうえで欠かせないものと言えるのではないだろうか。

児島 明（こじま あきら）和光大学人間関係学部専任講師
専門は教育社会学。フィールドワークの手法を用いて日系ブラジル人をはじめとするニューカマーの子どもたちの学校体験に迫り、子どもたちのニーズに応じた教育支援のあり方を模索すると同時に、日本の学校文化を問い直し、その変革の可能性を探っている。主な著作は『ニューカマーと教育』など。