

アイデンティティー・ポリティックスとサバイバル戦略 —— 在日ブラジル人児童のエスノグラフィー

森田京子 ペンシルベニア大学大学院修了（教育人類学博士）
Kyoko Morita, Ph.D. University of Pennsylvania

要約

本論文の主旨は、ニューカマーのブラジル人児童三人が、日常的なアイデンティティー・ポリティックスを数々のサバイバル戦略で克服しながら、日本の小学校に異文化適応したプロセスを描写することである。三年にわたる長野県でのエスノグラフィック・リサーチで収集したデータの分析によって、このブラジル人少年たちの学校適応に影響を与えた二大要因が明らかにされている。一つは、普通学級という社会集団に共同参加しているメンバー同士の互惠的結合を通じて、肯定的な自己意識として形成される「対人相関的アイデンティティー」である。もう一つは、日本人学級集団の主流派とは異なるさまざまな周辺の生徒たちと、自発的に連帯し助け合ったり意識的に区別し離れたりすることによって、肯定的な自己確認を模索する「マイノリティー内ポリティックス」である。分析では、ブラジル人生徒各自が自己アイデンティティーを積極的にコントロールして、自分自身を肯定的にとらえようと奮闘する様子が記述されている。また、データに示された生徒たちの能動性は、文化摩擦や組織的同化圧力による説明だけに依存しない理論の必要性を指摘している。ブラジル人児童たちは、自ら得意なスキルや有用なアイデンティティー資源を創造的に利用しながら、所属学級コミュニティと社会的に統合し、教科学習でも成果を上げたが、この結果は、同質的であり同質化させると認識されている日本の初等教育システムが、実際にはこのような民族的マイノリティーの子供たちをどのように扱っているかを提示している。最後に、ニューカマー外国人生徒のエンパワーメントを促進するために、日本の共同体主義的な学級経営の利点を最大活用する実践的オプションが示唆されている。

キーワード

ニューカマー外国人児童、能動性、サバイバル戦略、アイデンティティー・ポリティックス、日本の多文化共存主義

Title Survival Strategies in Identity Politics: Ethnography of Brazilian Schoolchildren in Japan.

Abstract

This article describes three newcomer Brazilian children's strategies for surviving identity politics and their crosscultural adjustment in a Japanese elementary school. Data analysis from a three-year ethnographic research in Nagano Prefecture suggests that two key factors influenced these children's acculturation in the school: specifically, 1) *interpersonal identity*, in which the students constructed positive senses of themselves as they participated in social groups and built reciprocal relationships with other co-members; and 2) *intra-minority politics*, in which the students constructed positive senses of themselves by either associating themselves with or differentiating themselves from other students who were also different from the mainstream. The analysis shows how the three Brazilian boys actively took control of their identities and struggled to create positive senses of themselves. Furthermore, the agency displayed by the students illustrates the need for theories that do not rely solely on cultural mismatches or institutional assimilation pressures. These Brazilian students managed to integrate socially and advance academically by creatively using the skills and identity resources available to them, thus showing how the supposedly homogenous and homogenizing Japanese educational system can in fact serve ethnic minority children. The article ends by suggesting some options to empower such newcomer foreign students by maximizing advantages of community-oriented Japanese classroom practices.

Key words newcomer foreign students, human agency, survival strategies, identity politics, Japanese pluralism

1 双子の通説——文化摩擦と日本の閉鎖性

ニューカマーの外国人生徒が日本の学校教育に適応するのはなぜ困難なのか。日本の公立学校に在籍する言語的マイノリティーの教育問題を語る際、学術研究、マスコミ報道を問わず必ず言及されるのが、異文化同士の摩擦と同質的な日本の閉鎖性という適応上の障害である。つまり、異質な者に不寛容で排他的な日本の学校では、異なる文化的背景を持つ外国人生徒たちが一方的に同化を迫られ、相容れない文化の違いと言葉の壁に苦しむことになることと解釈されている¹。そしてこれらの仮説は、二つの「常識」を前提としている²。第一に、文化的相違は調和しないから、異文化が出会えば抵触を免れないという思い込みである。したがって、言語的距離や文化的規範の隔たりが大きくなればなるほど、その新環境への適応は困難になると考えられている。さらに、両立できない文化的不一致という発想は、独自の・集団主義的な日本に対して普遍的・個人主義的な欧米という固定観念のように、分極化された対比によって強調される傾向にある。南米出身の日系外国籍生徒の場合、この対極的な文化比較が、日本での学校不適応や学習困難を予測できる有用な指標とされている（高橋・バイパエ, 1996；渡辺・コバヤシ・井桁, 1995 等）。

第二の「常識」は、単一文化的な日本の学校には、異質性を排除しようとする独特の閉鎖性が存在するという大前提である。この日本的排他性が、異文化を表現する外国人生徒に不寛容な態度を生み、強く同質化を迫る集団的圧力になると想定されている。要するに、閉鎖的な日本の教育システムでは非日本人的行動が逸脱とみなされ、人間関係でも疎外されやすいため、民族性を犠牲にした同化を余儀なくされるという説明である（志水・清水, 2001；志水, 1999, 2002；恒吉, 1995, 1996, 1998；Tsuneyoshi, 2001 等）。実際、抑圧された可哀想な外国人マイノリティーの子供たちという弱者イメージは、差別やいじめ等の教育問題のキーワードに付随して、今日ではすっかり定着している。また、外国人転校生に象徴される異文化の流入に対して硬直

的で、非日本的要素を一方的に「奪文化化」する同化主義的対応しかできない国民学校的システム（太田, 1995, 1996, 2000, 2002）や、文化的背景の相違に起因する問題を「個人化」して処理しがちな現場教員への批判的論調が一般的である（志水・清水, 2001；志水, 2002）。

この二大障壁による説明は、言語・文化的なギャップや心理的葛藤を伴う異文化体験で、現実には起こり得る可能性の一つとしては考えられる。しかし、学校不適応の直接的な因果関係を、これらの悪条件だけに求めるのは、かなり性急である。その理由は、これらの定説に、外国人生徒の積極的な適応意志や順応性、日本人教師・生徒の柔軟性など、人間の能動性を考慮する余地がないからである。いわゆる言語・文化的背景の相違に対する日本人の無理解と不寛容という視点だけでは、非日本語母語者の順調な社会適応や好成績、文化的により近いアジア系外国人生徒の疎外やステイグマ、またマジョリティーであるはずの日本人生徒の不適応や成績不振など、現実にある数々の矛盾が説明できない。学校の使用言語とは異なる母語を持つ生徒が、学習面でハンディキャップを痛感したり、意志疎通がうまくいかずに誤解されやすいことは容易に推測できるが、そのような状況下で当事者同士が実際にどう行動したのか、十分調査した上で判断すべきである。

実は、文化決定論や日本特殊論を偏重する傾向は、データ分析の視野を狭め、外国人生徒の学校適応プロセスを総合的に理解するのを妨げている。例えば、日本の学校は閉鎖的であるという思い込みによって、日本人集団の中で異質性を認識すること自体を、多数派の同化圧力で排除したり同質化することと混同したり、新しい生活文化環境への現実的な適応を、民族性の犠牲を伴う支配的文化への同化と同一視するように、「自明の事実」に隠れたバイアスがデータ解釈を歪めている。このような発想には、日本社会を根本的に特殊であるとする見方が潜んでいるが、支配的な言語・文化への同化的圧力、未知の外国人に対する自己防衛的排他性、実際の異文化受容における開放性と閉鎖性の共存などは、日本だけに限らず世界中に見られる現象である（小坂井, 1996；小此木, 1993）。しかも、なぜ日本の学校集団がとりわけ不寛容で排他的に機能する

と言えるのか、その对人的メカニズムはまだ十分に解明されていない。たとえ何らかの同化主義的な圧力が働くにしても、その抑圧の現実すら有利に生き抜こうとするマイノリティーの能動性やサバイバル戦略までとり入れた分析、例えば「同化なき適応」(Gibson, 1988, 1993) という視点は、日本の教育エスノグラフィーには欠如している³。

欧米の研究動向を言えば、社会的秩序と支配的文化的再生産のみを強調した批判理論 (critical theory) は、人間を受動的な弱者としか認識していない点が既に指摘され、修正的な抵抗理論 (resistance theory) が登場している (Willis, 1977 等)。人間に備わる能動的な適応性を重視するこの理論的解釈は、外的な権力構造と内的な心理葛藤の相関性からマイノリティーの対処行動を把握する複眼的見地を持つ。教育人類学の分野では、階層的なマクロ社会の支配的価値観が浸透した教育現場で、特定のマイノリティー集団が慣例的に周辺化されるメカニズムと、その抑圧的環境で積極的な抵抗を試みる生徒たちのサバイバル戦略を併せて考察する批判的エスノグラフィー (critical ethnography) が、多数蓄積されている (Fine, 1991 等)。

現時点では例外的であるが、最近日本でもマイノリティーの能動性に着目する研究者が徐々に現れている⁴。一例を挙げると、児島 (2001) によるブラジル人中学生の事例研究は、在籍学校の抑圧的状况を、数々の「戦術」を駆使してきり抜け、主観的な優越性を保持しようとする女子生徒二人の「創造的適応」を例証している。しかし、彼女たちマイノリティーの積極的な挑戦や抵抗に注目する一方で、日本の学校コンテキストは、依然、同化主義的な教育環境として固定的にとらえられており、そこに日本人生徒の能動性や相互行為による社会的力学への視点は欠落している。したがって今後のデータ分析では、民族的マイノリティーだけでなくマジョリティー側の能動的対応も加味して、クラスルーム環境を動的にとらえた上で検討する必要がある。

ローカル・コミュニティ成員の能動性と並んで重要な分析的視点は、マクロ社会の民族的ヒエラルキーと構造的なパワーの不均衡が投影された、教育現場のマイクロ・ポリティックスである。例えば、マクダーモットとゴスポディノフ (McDermott & Gospodinoff,

1981) は、生徒たちの民族性に基づく文化的境界線が、クラスルームの日常実践によって、民族的グループ間に透過性を持たない敵対的な「民族的境界線」(ethnic border) へと政治化されるために、特定のマイノリティー集団に教育上の不利益を与えていると指摘する⁵。さらにエリクソン (Erickson, 1993, 1997) は、この政治的に支配された文化的境界性である「ボーダー」(border) に対し、民族的グループ間に透過性を持つ政治的に中立な文化的境界線を「バウンダリー」(boundary) として区別することで、能動的なマイノリティーの異文化ポリティックス論を展開している。それによると、階層的社会の縮図である教育現場の日常生活において、民族的グループ間の関係が文化的バウンダリーから民族的ボーダーに構造化される過程で、マジョリティー集団と摩擦を起こしたマイノリティー集団が支配的文化への同化に抵抗し、微細な異質性でも対立的シンボルとして意図的に差異化するため、彼らの社会的不適応や教育的困難を助長するという。このマクロ領域とマイクロ次元のポリティックスを融合させた説明は、文化的差異自体よりもその機能に着目している点で、異質性そのものを疎外すると言われる日本の学校コンテキストを分析する際、特に有用な視点となる。

最後に、日本の学校批判や教育政策批判によく見られる日米の単純比較に基づく議論は、日本の教育現場の実態を曲解する一因となっている。言語・文化的に多様化が進んでいるといっても、国民国家的な日本で日本語を母語としない外国人児童は、全国の小学校在籍者の 0.2%にも満たず、多民族の移民国家アメリカに居住する言語的なマイノリティー生徒の割合とは、比較の対象にならないほど少数である (文部科学省, 2001)。そもそも一時的滞在が主流で日本国籍を持たない外国人生徒向けの受け入れ対策と、永住を前提に市民権も取得している定住マイノリティーのために国是として行なわれる教育施策を、単純に比較すること自体に無理がある。両国の特色ある歴史的・社会文化的コンテキストを鑑みれば、多文化教育カリキュラムの有無だけをもって、米国を基準とした多文化主義と異なる日本の水準を、否定的にのみ評価するのは適切ではない。文化的な規範や価値観と同様に、多文化事情や教育施策のオプションも、それぞれのコンテクス

トに基づいて相対的に考えるべきであり、アメリカ型多文化共存主義とは別の日本型多文化共存主義の可能性もあり得るだろう。実際、米国主導で構築された理論は、コンテキストが違いすぎて日本の事例には直接適用できない場合が少なくない。日本の現状を的確に把握するには、固有の社会状況や教育事情を十分に考慮して文脈化した上で、分析と修正を繰り返すという柔軟なアプローチが不可欠である。

2 能動的なブラジル人児童たちの エスノグラフィー

この事例研究は、日本の公立小学校に転校したブラジル人少年パウロ、ジョニー、ジョナタの日常生活を、長期継続的にフィールド調査したものである (Morita, 2002) ⁶。研究対象の三人は、いずれも 1990 年代に初来日したブラジル国籍のニューカマーで、父方か母方の一方に日系の親族を持つ多民族ハイブリッドの日系四世である ⁷。フィールドワークは、長野県松本市近郊の田園地帯に位置するアップル小学校で行なわれた ⁸。生徒数 700 名を超えるこの大規模校には、さまざまな社会的・経済的背景を持つ日本人の学齢児童が混在し、ブラジル人子弟を多数派とする外国籍の児童も常時 7~8 人程度在籍していた。しかし、在校生に占める外国人生徒の割合は 1% 余りで、この学区がある地域一帯もブラジル人住民の集住地区ではない。アップル小学校の日本語学級も、1997 年に外国人転入生・新入生が一時的に 10 人増加したのを受けて緊急的に設置され、取り出し授業を開始したのが実情である ⁹。

データ収集の方法は、毎日の学校生活に一日中密着するかたちの参与観察と、二種類のインタビューである。具体的には、全登校日の始業前から下校時刻まで、普通学級を中心とした一日の活動全般を参与観察しながらフィールドノーツをとり、選択的にビデオ撮影をした。クラスルームの会話は、走り書きと同時に適宜録音し、帰宅後記録メモと録音テープを聞き比べて確認作業を行なった。また、下校時刻以降も帰宅途中の通学路から自宅まで頻繁に同行し、休日は地域コミュ

ニティーで接触を保つなど、ブラジル人生徒たちと徹底的に付き合った。さらに、日常会話の流れから情報を得る非構造化インタビューと、事前に設定した質問項目に拘束されずに聞き取りをする半構造化インタビューを併用して、データを補強した。前者は、自然発生的な会話から派生したインフォーマルなものであり、研究者側のアプローチを極力抑えることで当事者の自発的発言と本音を引き出すのに有効であった。後者は、二~三週間ごとに事前調整をしてから特定の教師と個別に実施されたフォローアップ・インタビューであり、45 分から 2 時間にわたって相互理解を深める話し合いを行なった。この会話はメモを取りながら録音し、逐語的にテキストに再生した。このような集中的エスノグラフィーを、1997 年 6 月から 2000 年 1 月までの間、夏三ヶ月・冬一ヶ月の年四ヶ月サイクルで年度ごとに三回繰り返すことによって、研究データを収集している ¹⁰。

データ分析の方法は、エスノグラフィック・マイクロ分析に特徴的な分析的帰納法をとっている ¹¹。実際には、まずフィールドノーツやインタビュー・テキストを読み返し、研究対象の個人や学級集団で周期的に起こる顕著なパターンを発見した。次にそのパターンに基づいて一つの仮説を立て、それを裏付ける具体例を物語的な場面描写 (narrative vignette) やインタビューの要点引用 (key quote) によって解説した。以後同様のプロセスを繰り返し、第二、第三の仮説を引き出して例証を続けた。さらに、各仮説に適合しない事例をあえて探し、その矛盾例も分析に統合することによって、現実には起こっている状況を総合的に把握することに努めた。最後に、これら下位レベルの仮説をまとめて、より一般的な上位レベルでの仮説を生成している。この論文中に紹介されている各ブラジル人児童の事例報告は、このような手順を経て導き出された分析結果の概要である ¹²。

本研究の分析的アプローチには、特別な留意点が二つある。第一に、定説となっている文化決定論や日本特殊論の適合例を列挙するのではなく、既存の通説を一旦保留してから、帰納的な仮説生成プロセスを徹底的に積み重ねることである。その上で、人間の能動性と集団力学、異文化ポリティクス、多元的アイデンティティーによる「複合差別」(上野, 1996) 等を含む

多様な観点から、総合的に検討するよう努めている。第二に、欧米の社会状況や教育事情を基準に解釈するのではなく、日本の社会文化的パラダイムに文脈化して理解することである。例えば、教科学習の成果以外にも、実技や課外活動を通して社会的運用能力の向上を目指す日本の小学校文化を踏まえ、この研究では学級コミュニティでの社会的スキルの習得も含めて「学習の成功」と定義している¹³。

本研究の目的は、ニューカマーのブラジル人児童が日本の学校で体験した異文化適応と社会化のプロセスを把握することにより、その成功の鍵を握る主要な要因を発見することである。データ収集と分析の着眼点になるリサーチ・クエスチョンは、次のように設定されている。

(1) 日本人教師・生徒は、ブラジル人生徒の行動をどう解釈・評価し、どのように対応するのか。

①日本人教師・生徒は、ブラジル人生徒のどのような行動を自分たちと「同じ/違う」と認識するのか。

②どのような共通点/相違点がそれぞれ肯定的/否定的に評価され、また個人的/文化的な特質とみなされるのか。

③その評価がブラジル人生徒の対人的位置付けにどう影響し、日本人教師・生徒の行動をどう変えるのか。

(2) ブラジル人生徒は、日本人教師・生徒の反応をどう解釈し、その状況乗り越えるためにどのように対処するのか。

①ブラジル人生徒は、日本人教師・生徒に与えられた位置付けをどう解釈し、どのように反応するのか。

②その状況がブラジル人生徒の学校生活での社会化と教科学習にどのような影響を及ぼすのか。

以下、このリサーチ・クエスチョンに対応するかたちで、個別にパウロ（三、四年生時）、ジョニー（四、五年生時）、ジョナタ（五、六年生時）の詳細な事例説明を行なっている。

3 パウロの場合

—— 疎外からの自己防衛と新環境での自力再生

1 プロフィールと転校当初の状況

パウロが初来日したのは1991年二歳半の時で、両親と三年間滞在した後、八ヶ月だけブラジルに一時帰国した。1995年の再来日を機に、アップル町の隣町にあるキリスト教系幼稚園に通園し、学齢に達するとオレンジ小学校に入学した。その後、両親や日本生まれの弟たちと日本に定住している。ブラジルで通学経験はなく、日本語の日常会話力は母語者と同等だが、家庭生活と教会活動ではポルトガル語使用に切り換えている。パウロの家族は熱心にプロテスタントを信仰しており、父親はパウロが二年生の時に浜松市の宗教学校で牧師課程を修了し、以来自らブラジル人教会を主宰している。パウロも父親の助手になり、教会活動の主力として活躍している。家族全員が浜松で生活している間、パウロは日本の小学校通学を中断してポルトガル語で聖書の勉強をしたり、ブラジル人幼稚園で弟たちの面倒をみていた。三ヶ月後、いったんオレンジ小学校に戻り一ヶ月ほど在籍した後で、二年生の三学期初めにアップル小学校に転校した。当時のパウロは、短期間に度重なる転校と生活環境の変化を経験したためか、精神的に不安定で原因不明の腹痛や皮膚炎に悩まされていた。さらに、パウロが途中編入した二年二組は、若手女性担任が「手のかかる」男子生徒数人に連日振り回され、他の生徒や学級全体まで配慮が行き渡らない状態だった。

2 パウロと所属学級に顕著なパターン

① 「ルール破りの常習者」というスティグマ

—— [日本人の解釈・対応]

在籍する三年二組の日本人教師・生徒たちは、パウロの日本語会話力が母語者と同等で、日本に文化適応できる能力が十分あると認識していた。しかし、彼が頻繁に忘れ物をしたり当番の仕事をさぼってしまう習癖を、他の同級生とは異なっているとみなす。生徒た

ちは、自分たちと同程度に日本語理解力のあるはずのパウロが、学校のきまりを守れるのに守らないのは不当だと考え、彼に「ルール破りの常習者」という烙印を押し、集団で監視したり厳しく叱責するようになる。学級担任は、パウロの逸脱的行動を、文化的な影響よりも発達段階かジェンダーに起因するものだと理解していた。そして生徒全員に対して公平さを維持するように平等な態度に努める一方、どうしたら批判的な同級生たちをもっと寛容な態度に導き、パウロを個人攻撃しないように説得できるか模索する。しかし、単に個人的な怠慢が原因であると考えた日本人生徒たちは、パウロが際立って不適切な振舞いを繰り返すのは道義に反しているとして、集中的な非難をやめない。その結果、パウロは所属学級で孤立を深め、日本人同級生一同から疎外されてしまう。

②許容される「無知」・疎外される「劣等性」

—— [日本人の解釈・判断]

この孤立傾向は、ブラジル人同級生ベアトリスの共同参加によってさらに加速される。パウロは相変わらず整理整頓ができないので、給食の残りを忘れて腐らせた事件以来、事あるごとに周囲から非難されるようになる。対照的に、ベアトリスは日本語能力が乏しくてもきれいな好きで忘れ物もなく、おしゃれでかわいいので人気があり、いつも女友達に囲まれていた。日本の言葉や文化の「知識がない」ベアトリスは、文化的に異質な外国人であると分かりやすく、日本人同級生たちは彼女に対して自発的に寛容になり、特別に手助けをする。一方、日本語会話力ゆえに「外国人らしさ」が分かり難いパウロは、個人的に異質なだけとみなされ、同じ要求水準に照らして「劣っている」と否定的に評価される。さらに、ポルトガル語で基礎学力がついているベアトリスは、日本語が理解できなくても日本人同級生と共に算数の一斉授業を受けられたが、母語者並に日本語が話せても基礎学力が不足していると判断されたパウロは、算数の時間だけ日本語学級に一人取り出され、何度も補習を受けていた。このように日本語能力に明確な格差があるにもかかわらず、「できるベアトリス」と「できないパウロ」という対照的な評価がクラス全体に定着すると、言語や文化の違いという弁明は一切通用せず、パウロの劣等的

地位と同級生仲間からの疎外が正当化されてしまう。

③自己防衛の補償的アイデンティティ

—— [パウロへの影響・反応]

連日のフラストレーションで精神的に追い詰められたパウロは、逆境の中で何とか自己肯定的な意識を維持しようと、心理的な補償を探そうになる。三年二組一同から与えられた劣等生の汚名と、その否定的役割を期待されて生じる自己イメージとの葛藤によって、パウロは自己防衛的になると同時に、周囲の生徒たちに対して批判的・攻撃的になっていた。そして自分の劣等感を補うために、主観的により劣っているとみなす生徒をターゲットにして、繰り返し悪態をつくようになる。例えば、日本語学級では日本語がほとんど話せないベアトリスに対抗して「バカ」と罵り、肥満気味の上級生エドワルドを「デブ」と挑発する。また、通学路で自分より小柄な下級生を見かけると、「一年坊主」とからかって自分の「優越性」を確認しようと試みる。このように、所属学級での劣等的立場から一時的に解放してくれる補償的アイデンティティに依存することで、パウロは否定的な自己イメージを緩和し、傷ついた自尊心を癒そうとしていた。

④反抗と逃避による孤立からの避難

—— [パウロの対応]

さらに、日本人同級生に疎外された自分自身を守るため、パウロは三年二組の外に心理的な避難所を求めるようになる。まず、自宅が近所同士で同じ通学路を使う同学年の日本人少年と、毎日一緒に下校することで日々連帯感を強めていく。この少年は、在籍する隣の学級では「精神的に幼くてボーダー（ライン）にいる子」だったが、パウロにとっては気持ちを癒してくれる存在となる。また、所属学級の活動で居場所がないと感じると、日本語教室を避難用の空間として活用する。日本語の授業が終わっても無理に居残ったり、休み時間に一人隠れて過ごすことも頻繁にあった。やがて三年二組以外に頼れる友達や居場所を確保すると、パウロは批判的で不愉快な生徒に対して目立って反抗的になり、同級生グループと衝突しては、パニックを起こして日本語教室へ逃げ込んだ。ホームルーム活動

の参加を拒む涙ながらの抵抗, 日本語学級への緊急的な逃避, オレンジ小学校の回顧癖を繰り返しながら, パウロの自己防衛的な態度は所属学級からの分離傾向を助長していく。ところが, 度重なる不平不満の言葉とは相反して, 彼は自分が在籍する三年二組に愛着を持ち続けており, クラスメートの一員として認められたいという願望があった。

⑤「何となく許せる問題児」の受容

— [日本人の新解釈・対応変化]

進級に伴うクラス編成替えが行なわれ, 四年三組の所属になると, 新しい同級生や学級担任との出会いによって, パウロを取り巻くクラスルーム環境は一変する。パウロの忘れ物癖は以前と変わらず慢性的だったが, この学級には他にも健忘症の日本人生徒が大勢いたので, 彼一人だけが際立っているわけではなかった。生活指導に熱心な新担任の女性教師は, パウロの潜在的な聴解力不足に配慮し, たびたび個別に補足説明を与え, 学習教材を忘れないよう根気強く指導する。不注意で忘れ物が絶えないため担任の厳しい叱責を恐れる日本人同級生たちは, パウロとの共通点から互いに連帯感を持つようになる。さらに, 四年三組の教師・生徒ともに, 何度ミスをしても悪びれずお調子者のパウロに好意的で, ブラジル人特有の国民性とも思われる特別な愛嬌で皆を楽しませる彼を歓迎する。その結果, クラス全体がパウロの愉快な失敗を面白がり, 学校生活上のルールが多少守れなくても, 彼を責め立てず大目に見る。このように, パウロの人好きのする茶目っ気を特別肯定的に評価する新学級は, 教育的規範を逸脱した行動すら容認し, 同じクラスメートとして彼を寛大に受け入れる。

⑥心理的安定剤としての共同メンバーシップ¹⁴

— [パウロの反応]

仲間認められて四年三組の人気者になると, パウロの日常的な行動や態度にも変化が表れる。パウロは同じ班員や係員との間に相互協力的な関係を築いたり, 同じくスポーツ好きで忘れ物に懲りない少年たちと団結するようになる。例えば, 誰かの不用意な準備ミスが引き起こす学級担任の激怒を回避するため, 毎日仲間同士が連携して助け合う。そして, さまざまな社会

的アイデンティティーを共有するこの少年たちとの共同メンバーシップが, パウロにとって快適な学校生活の核となっていく。ただ一人執拗にあら探しをする前学級からの男子同級生には辟易しながらも, 毎日「アミーゴ」たちと楽しく過ごすことによって, パウロはみるみる元気を取り戻し, ホームルーム参加にも意欲的になる。

⑦受容性と内省的傾向の増加

— [パウロへの影響]

心理的にも精神的にも安定したパウロからは, 以前のような自己防衛的・反抗的な態度が消え, 代わりに周囲の日本人同級生にも寛容になり, 弱い立場に置かれた生徒を守ろうとする心理的余裕も生まれる。そして, 感謝, 賞賛, 同情, 謝罪などの気持ちを, 同級生に対して正直に表現するようになる。さらに, 自己弁護や責任転嫁よりも自己反省する傾向が強くなり, 自力で問題点を克服するために行動するようになる。このように, 新しいクラスルーム環境に社会化していく過程で, 同級生仲間と心地よい連帯意識を深めることによって, パウロは自分自身を高める努力をするまでに成長する。

3 パウロの事例が提起する主題

以上のパターンは, 次に挙げる四つの主要な論点を示している。第一に, 同一人物の同様の逸脱的行動が, 各所属学級の人的環境の違いによって, 疎外と受容という対照的な結果をもたらしていることである。第二に, 民族的マイノリティーの「外国人らしさ」が分かりやすいかどうかで, 日本人教師・生徒の評価や対処法が決定されることである。つまり, 外国人生徒が日本語に不自由で知識が不足しているとみなされた場合には, 自発的に寛大になって思いやりを示すが, 日本語が堪能なのに能力が劣っているとみなされた場合には, 容赦なく批判するようになる。第三に, 社会的アイデンティティーにある共通点を認識し合うことによって, 国籍や民族の違いを超えて連帯感を共有する者同士が団結することである。そして第四に, 苦境に陥った外国人マイノリティーが, ただ消極的に劣等的地位を受容するのではなく, 心理的補償, 現実逃避, 自

己正当化的抵抗，不適応児童との連帯など，さまざまな自己防衛的ストラテジーを能動的に実行していることである。総合すると，パウロの事例は，所属学級の快適なクラスルーム・エコロジーが，学校適応と社会化を成功させる上で必要不可欠であることを示している¹⁵。

4 ジョニーの場合

——特別待遇の人気者からリーダーへの成長

1 プロフィールと転校当初の状況

ジョニーは，1996年12月二年生の時に，兄やいとこのジョナタたちと一緒に初来日し，1997年1月の三学期初めからアップル小学校に転入した。彼らの両親たちは六年前から日本に出稼ぎに来ていて，アップル町の同じ工場に勤めるのを機に子供たちを呼び寄せ，二世帯が同じ社宅の別室で暮らし始めていた。両親から離れてブラジルにいた当時のジョニーとジョナタは，三年半の間，祖母の家で実の兄弟のように生活し，サンパウロ州の小学校に通学していた。アップル小学校に転校して三ヶ月後，進級とともにクラス編成替えがあり，ジョニーは三年二組の所属となった。まだ日本語が理解できなかったこの時期，彼は日本人同級生や年輩の女性担任にあまり馴染めず，兄やいとこたちと授業を抜け出しては屋外で遊んでいた。

2 ジョニーと所属学級に顕著なパターン

①「ブラジル人らしさ」の最大活用

——【日本人の解釈・対応とジョニーの反応】

四年二組への進級時，学級担任がサッカー好きな男性教師に変わると，在籍生徒に変更がないクラスルーム環境にも変化が起こる。負けず嫌いなジョニーは，一斉授業の学習内容を日本語で理解するのが困難でも，同級生一同から授業中取り残されるのに我慢できず，繰り返し大声で茶化したりふざけて周囲の気を引こうとする。新担任教師は，このジョニーの快活な自己表現力をブラジル人の特長だと考えて高く評価し，羽目

を外して授業を中断させるジョニーの冗談を諭すよりも，日本人も見習うべき点であると誉めて，クラスへの貢献として積極的に取り込もうとする。その影響で，同級生たちは概してジョニーの奔放さには寛容であり，「典型的ブラジル人」の陽気な授業妨害も例外的に許容する。

ジョニーの「ブラジル人らしさ」が四年二組で公認されると，彼の日本語のハンディキャップも自発的に考慮され，今まで通り通常の教科学習テストや宿題は，簡単に免除されていた。このような非母語者への特例的な配慮は，気の進まない課題を回避したいジョニーにとって好都合であり，彼はこの「外国人特権」を戦略的に活用するようになる。同時に，母国ブラジルに対する愛国心や熱狂的なサッカー愛好心を誇示して，自分がブラジル人であることを肯定的に強調する。また，ポルトガル語を母語とする自分が日本語に不自由なのは当然で，知能とは無関係だと主張し，日本人同士でも友達の輪に入れない同級生数人よりも，自分の方が中心的グループに属すると認識していた。四年二組の「民族的な差異」に対する柔軟な対応は，ジョニーの共同参加を促進し，個人的便宜も提供したが，異文化への配慮から生じた過剰な歩み寄りが，彼の学級適応をかえって中途半端な状態にとどめる結果となる。

②状況別パートナーシップの使い分け

——【ジョニーの対応】

さらに，人懐っこいジョニーは，個人的に注目されるには限界のある大集団の在籍学級では満足できず，四年二組以外の領域でも補完的に人間関係を築き，場面に応じて陽気に過ごしていた。日本語教室ではパウロを弟のように可愛がり，課外時間や学外では忠誠を誓い合う「指導上注意が必要な」男子同級生二人と密かに行動を共にする。そして，不完全燃焼のホームルーム参加だけでは満たされないエネルギーと社交性を発散していた。また，ジョニーは友達思いで愛情深く，身近な「マイノリティー」生徒にも思いやりを示す。例えば，日本語学級のブラジル人仲間，周辺の立場にいる消極的な日本人転校生，車椅子で通学する下半身麻痺の少年等を気遣って，明るく声をかける。しかし，先天性知能障害があり特殊学級に通級するルーザーだけには，他のブラジル人児童とともに容赦なく悪態を

つき、民族的連帯から徹底的に排除する態度をとる。

③対等なライバルとして批判的権威に挑戦——[日本人の新解釈・対応変化とジョニーの反応]

五年二組に進級する頃、ジョニーの日本語会話力は飛躍的に向上しており、クラス一同はもはや彼を特別に保護する必要はないと認識するようになっていた。学級担任も同級生も、週三～四回程度の日本語取り出し授業を除いては、ジョニーの学習能力も文化適応能力も本質的に同等であるとみなし、共同体メンバーとして平等に責任義務を果たすよう要求する。しかし、日本人生徒と同一の要求水準に照らしてみると、ジョニーの行動は不適切な違いとして際立つことが多かった。すでに文化的差異として容認されなくなった逸脱的行動は、単に彼の個人的怠慢と解釈され、クラスの話し合いや反省会では他の生徒と区別なく非難される。勝気なジョニーは集団による批判的圧力にも負けず、自分に否定的評価を下す「偉そうな奴」の攻撃には果敢に応戦して、何度でも言い返す。権威的命令や傲慢さに対しては特に反発するため、ジョニーはリーダー格の男女生徒を挑発するだけでなく、担任教師の気にくわない指示にも抵抗する。この反抗的態度は、一見すると学級コミュニティーの協調関係に障害となるように思われるが、実際は「もうお客様ではない」という日本人教師・生徒の無差別平等的な対処法によって、彼の本格的な社会的適応が促進され、クラスの実力者への道を邁進する転機となる。

④本物のリーダーに変身

——[ジョニーの対応]

ジョニーは以前から反感を持つ同級生のガキ大将に対抗するため、気の合った男子仲間と団結して共同戦線をはろうとする。そして、草の根的に人望を得ながら着々と勢力を拡大し、まもなく元ボスを五年二組ドッジボールチームの主力メンバーから孤立させてしまう。圧倒的人気でライバルを凌駕したジョニーは、男子チームのキャプテンに選出された結果、チームのまとめ役として、補欠選手の平凡なミスや嫌いな元リーダーの言動にも我慢が必要となり、今までのように自由気ままに楽しむだけではいなくなる。しかも元キャプテンに不手際をたびたび注意されて衝突し、嫌気

がさしたジョニーは自らキャプテンを降り、数人の親友を引き連れてチームをやめてしまう。その後、再び練習参加を希望するジョニーたちを学級担任は「わがまま」と叱責するが、チームメートたちは快く再加入を許す。そして、大多数の同級生仲間に支持されたジョニーが、再度チームリーダーに選出される。キャプテンに復帰したジョニーは、男子チーム再建のための仕事に専念するようになり、メンバー管理、作戦会議、合同練習の調整に手腕を発揮し、女子チームとの対立にも忍耐強く仲介役を努めることで、皆に信頼される真のリーダーとして成長していく。このように、平等な参加機会と権利義務が付与されることによって、ジョニーは所属集団に貢献する努力を惜しまなくなり、それを契機に学級コミュニティーの指導的メンバーとして公認される。

⑤ジェンダー志向への漸進的同化

——[ジョニーへの影響]

ジョニーの五年二組での適応には、ジェンダー志向の内面化という別の側面もある。指導熱心で明朗快活なスポーツマンである担任は、リーダー勢力の女子生徒以上に男子生徒が積極性を示すよう奨励する。彼自身のジェンダー意識に基づく常識的配慮を、日頃の学級運営で無意識に実践していた。強力な指導力を発揮する学級担任の影響は大きく、隠れたメッセージを敏感に感じ取った生徒たちは、この男性教諭の目が届く範囲では「男の子らしさ」や「女の子らしさ」という性別によって期待される役割を果たそうと努める。この価値観が日常的体験を通して浸透していった結果、前年度まで優勢だった女子リーダーたちが影響力を弱めると反比例して、男子生徒の発言力が支配的となり、この力関係の逆転が両グループ間に亀裂を生じさせてしまう。ジョニーの「男らしい」積極性や意志の強さが礼賛されるクラスルーム環境では、国籍や民族の違いによるマイノリティーの立場より、ジェンダーによるマジョリティーの立場が先行するため、ジョニー個人にとっては有利な状況になる。

このようなジェンダー的価値観が反映された学級文化に馴染んだ結果、性差に現実感を持ったジョニーから以前のような女子生徒への友好的態度が消え、代わりに男女別に分離されることを「当たり前」に望み、

男子だけの共同メンバーシップに固執する志向性を持つように変化していた。彼は親友の男子仲間と共有する領域を侵害されることに過敏になり、その縄張りに近づく「なれなれしい」女子生徒を乱暴な言葉で排除したり、露骨に避ける態度をとる。このように、所属学級の支配的文化であるジェンダー意識を徐々に内面化することによって、ジョニーは男子としてのアイデンティティをますます堅持し、男女の境界線をことさら強調するようになり、性別を他者との親密度や空間共有の基準として重視するジェンダー志向に同化していった。

3 ジョニーの事例が提起する主題

以上のパターンから、次の三つの主要な論点が明らかになっている。第一に、通常の課題や責任を簡単に免除するよりも、その「特権」を基本的に撤廃して対等に向き合ったことが、かえってニューカマー外国人の学校適応を本格的に推し進めたことである。第二に、外国人児童の資質を肯定的に評価する担任教員との組み合わせが、所属学級に対する愛着を育て、ホームルーム活動に意欲的な態度を生む結果となったことである。最後に、民族的マイノリティー自身が、どの「マイノリティー」生徒と結合・分離するかを、各性質を考慮して意識的に選択している点である。総合すると、ジョニーの事例は、言語的ハンディキャップをもつとせず、自己の持つアイデンティティ資源を最大限に活用して、生徒間のパワー・ポリティックスを勝ち抜いた活発な能動性を示している。

5 ジョナタの場合

— 無気力状態から自発的適応への転換

1 プロフィールと転校当初の状況

ジョナタがジョニーたち「ファミリー」とともにアップル小学校に転入したのは、三年生の三学期開始時だった。三ヶ月後、進級時のクラス編成替えによって、四年二組の所属となり、卒業までの三年間を共に過

すことになった。ブラジルの小学校で兄とともに学年トップの成績だったジョナタは、初来日の学校生活で激しい言語ショックを経験し、精神的な落ち込みがひどかった。また、背が高く筋肉質の外見と恥かしがりな優しい内面のギャップのせいで、周囲の人々に本当の彼をなかなか理解してもらえなかった。転校当初から同学年の日本人生徒に絡まれてけんかをしたり、授業を抜け出したり、独りふさぎ込むことが多かったので、ジョナタは日本人教師・生徒たちからは、乱暴で気難しいと誤解されていた。さらに、四年時の初めに偶発的な出来事から数回体罰を受けたことで、ジョナタは男性学級担任を全く信頼しなくなり、それ以降接触を極力避けるようになっていた。

2 ジョナタと所属学級に顕著なパターン

① 日常的な「無能力化」訓練と意欲喪失

— [日本人の解釈・対応とジョナタの反応]

五年二組に進級しても、日本語での学習理解力がないと判断されたジョナタは、教科学習授業のほとんどを日本語学級の時間に割り当てられ、毎日通級を続けていた。しかし席についても学習意欲を示さず、日本語指導教員の呼びかけにも反応しないで、無為に時を過ごす。たまに所属学級に戻っても、クラス全体の授業内容と無関係な課題が一人だけ与えられ、無関心な同級生から何の援助もないまま放っておかれるのが常だった。日本語が話せない外国人マイノリティーの無気力で沈鬱な出席態度は、周囲の日本人教師や同級生の目には、無力な異邦人としか映らなかった。毎日繰り返されるこの学級間の機械的な往復によって、ジョナタは日々孤独と無力感を味わい、鬱状態に陥ってしまう。彼の無気力と無反応の抵抗にお手上げ状態の指導教員たちは、ジョナタに日本語を媒介とした学習の成果を期待するのは「しよせん無理な話し」で、性格的にも気難しくて意欲に欠けると否定的評価を下す。彼の学力向上に特に悲観的な五年二組の担任教師は、教科学習指導を日本語学級の加配教員に一任した状態で、所属学級で出される通常の課題は「無理しなくてもいい」と特別免除するばかりだった。信頼関係のない学級担任と対話するのを避け、同級生の無理解と無関心にも慣れてしまったジョナタは、独り物静かに時

間をつぶしながら、「無能力な外国人」を日々実践する。

② 周辺の生徒同士を引きつける共同メンバーシップの磁力——[ジョナタの対応]

この長引く閉塞状況で、日本語が不自由なジョナタに最初に気を配り心痛を癒してくれたのは、主導的立場の同級生ではなく、友達と上手に関われない子、愛情に飢え情緒不安定な子、転校を機に不登校気味の子、成績不振に悩み神経質な子など、学校の集団生活で不適応傾向のある日本人生徒たちだった。ジョナタはこのような「特別な配慮が必要な子」や「問題行動のある子」数人と時折連係し、無邪気にじゃれ合うことで束の間の気晴らしをする。また、日本語学級に在籍するブラジル人児童の中で、特に沖縄系日系人の六年生エドワルドと親密になり、授業時間が重なるたびに日本語教師を無視してポルトガル語の会話に興じる。

日本人児童に対して圧倒的少数のブラジル人マイノリティーは、基本的に在籍学級の枠を超えて連帯していたが、ジョナタもジョニーと同様に、知的障害のあるルーザーだけは一貫して拒絶し続ける。彼らは日本語学級と特殊学級という帰属意識の違いに固執することで、非母語の習得不足と先天的な知能障害の区別を声高に強調し、彼女とは明確な境界線を引いて自尊心と民族的尊厳を守ろうとする。ただ、特殊学級在籍のルーザーを除けば、国籍、民族、学力、社会性、適応力など何らかのマイノリティー性を備える周辺の児童たちには、自然に接近し誘引し合う磁力が働いているようだった。ジョナタも身近な「マイノリティー」生徒に親近感を感じて言葉を交わすようになり、些細な交流を通じて互いに癒し合うことによって、精神的バランスを保とうとしていた。

③ 対人相関的アイデンティティーによる参加意欲の増進——[日本人の新評価・対応変化とジョナタの反応]

所属学級と日本語学級間を無益に往復するジョナタの生活が一変したのは、六年二組チームの一員としてドッジボール団体戦トーナメントに出場してからである。学級担任も同級生もジョナタの「日本人離れした」運動能力を賞賛し、その卓越した適性で彼に優勝

への先導役を期待する。個人種目と違い、自分が活躍することでチーム全体に貢献でき、クラスの総意として応援される喜びが、ジョナタを見違えるように意欲的にする。彼はチームメートの期待に答え、「スーパーエース」としてゲーム戦術リーダーの役割を果たし、毎日の練習やクラス対抗戦に没頭するようになる。また、戦力的実力や副キャプテンとしての統率力だけでなく、実は愛情深く心優しい性格も男女ともに認知され、大多数の同級生に人望を得たジョナタは、事実上「クラスのボス」になる。このように、所属集団メンバーとの相互関係で生じる個人的役割を自覚し、その期待された役割責任を果たし、共同体全体の利益に貢献することによって得られた充実感と肯定的な自己意識（対人相関的アイデンティティー）は、ジョナタの参加意欲と社会的適応への意志を劇的に活性化する。そして、周囲に礼賛される自己の身体能力を、学級コミュニティ共通の目的達成のために活用することで、彼は無気力状態から脱し、有能なリーダーとして自己実現を遂げる。

④ 自発的同調による連帯感の共有 ——[ジョナタへの影響・対応]

チームスポーツ競技での共有体験を機に、一つの目標を目指して仲間と協力し合う楽しさを味わったジョナタは、六年二組に愛着を感じ始め、日本語教室に離れているよりも日本人同級生と共に過ごすのを好むようになる。そして、以前の過保護的な特別扱いではなく、クラス仲間と同水準の平等的待遇を希望する。彼は率先して集団生活上のルールを守ってノルマを果たし、日本人同級生と同等の学習課題をこなし始める。学級コミュニティの一員として、対等な立場で信頼関係を築こうとする自発的努力によって、ジョナタの所属学級での社会的適応は加速され、理数系科目の好成績など教科学習にも効果が表れる。この相互結合的な学習環境と個人の学力向上の相乗効果は、「学級作りがうまくいけば学力作りもうまくいく」という現場教師の教育実践哲学の正当性を裏付けていた。ただし、ジョナタの自発的同調主義の一面には、仲間はずれを恐れて気の進まない同級生いじめにも加担するという弊害も見えた。

3 ジョナタの事例が提起する主題

以上のパターンは、次に挙げる三つの主要な論点を示している。第一に、学級コミュニティが目指す目標達成のために、個人が期待される役割を自覚しそこで実力を発揮して、自己の達成感と貢献的な充実感を体験することが、積極的な社会的適応の動機付けとなることである。この対人相関的なモチベーション効果は、外国人マイノリティーにも例外なく有効であり、異文化適応と自己実現を両立させている。第二に、同級生仲間との連帯感や共有体験を希求するにつれて、自発的な同調態度や日常待遇の平等志向を生み、それが結果的に外国人児童の社会的スキルを養成し、教科学習にも効果を上げたことである。そして第三に、周遍の立場の不安定な生徒同士は、共に何らかのマイノリティー性を保持することで結合しやすく、癒し合い支え合う相互依存関係を築く傾向にある点である。以上のように、ジョナタの事例は、日本の小学校での「学習の成功」には、クラスメートとの協同的相互関係を通して培われる、肯定的な自己アイデンティティの形成が肝要であることを示している。

6 「異質性」によるアイデンティティ・ポリティックス

三者三様の適応スタイルに共通するのは、民族的マイノリティーのブラジル人児童たちが、学校コミュニティの相互関係で自分自身を肯定的に認識するために、自己アイデンティティを積極的にコントロールしていた事実である。それは、彼らが一般的にイメージされるような受動的な弱者ではなく、生命力と適応性を兼ね備え戦略的に行動する能動的な行為者であることを意味する。同様に、日本人教師・生徒たちも認識した異質性を自動的に排除するのではなく、差異の性質を各々の良識に照らして特定し、その裁量に応じて行動する柔軟性を持っていた。日本の学校コミュニティにも、多種多様な異質性を体現する「マイノリティー」が存在し、日本人生徒もブラジル人生徒も、その階層的複合体でより優位に立って肯定的な自己確

認をしようと、利用可能なスキルやアイデンティティ資源を駆使して奮闘していた。つまり、学校不適応の直接的原因は、言語・文化的相違そのものの摩擦というよりも、認識された個人的・文化的相違に基づくアイデンティティの摩擦であり、このマイクロ次元のポリティックスに生き残れる者が、日本の小学校で社会的適応を成功させると考えられる。

1 対人相関的アイデンティティとマイノリティー内ポリティックス

日本での学校適応の鍵を握る肯定的な自己アイデンティティを確保するには、次の二つの要素が重要となる。第一に、在籍学級の生徒間に相互扶助関係を促進することによって、対人相関的アイデンティティ（interpersonal identity）を形成することである。対人相関的アイデンティティとは、社会集団内で各自が期待される互恵的役割を遂行し、所属共同体に貢献することによって、個人を他の成員との相互関係に位置付け得られる肯定的な自己意識であり、自己アイデンティティを構成する重要な一部分である。この意識の発達には、学級コミュニティ成員間の密接な日常活動を通じて、他の共同メンバーが期待する個人の特性や役割を自覚することから始まる。周囲の期待に答えて自己に備わる資質や能力を発揮し、その役割を忠実に果たすことによって、各自が達成感と同時に共同体全体の福利に役立つ喜びや充実感を味わうことになる。この経験を通して所属集団での自己価値を認識し、その満足感や自信がやりがいとなって、さらに活発な共同参加の意欲が生まれ、帰属意識と連帯感を共有する人的環境に自発的な同調をする。このようなプロセスを経て対人関係で培われる肯定的な自己意識こそが、学校生活で体験できる本質的な幸福感であり、ブラジル人生徒もこの対人相関的アイデンティティの形成によって積極的な共同参加を動機付けられ、結果的に日本の学校での社会的適応が促進されている。ここで重要なのは、この日本的集団主義においては、個人の意向と目的追求、集団の期待と目標達成が、相互の了解によって矛盾せず共存し、必ずしも一方的な自己犠牲を伴っていないことである（濱口、1982）¹⁶。その

上、自己能力や適性を最大限に活用して成功することで、個人的評価だけでなく民族的イメージも高めているため、外国人生徒の民族的アイデンティティーを過剰補償したり犠牲にすることもないのである。

第二の要素は、何らかの周縁的異質性を抱える子供たちが交錯するマイノリティー内ポリティックス (intra-minority politics) を戦略的に克服することである。マイノリティー内ポリティックスとは、学校生活で中心的グループから外れる性質を持つ生徒同士の集団力学であり、場面状況によっては立場の逆転も可能となる。言語・文化的マイノリティーの外国人生徒や、学力的・運動能力的・精神的・対人関係的「マイノリティー」の日本人生徒たちが階層化されたこの複合体で生き延びるには、二種類の適応戦略がある。まず、「マイノリティー」同士が共通性を意識し合い、共同メンバーシップを基盤に連帯して、相互に助け合うことで心理的安定を図る、同質化による相互扶助的結合である。もう一つは、「マイノリティー」としての共通性よりも異質性を強調し、「さらに劣等的な」他者を意識的に区別・排除することで、補償的優越感を得て自尊心を守る、差異化による自己防衛的補償である。日本人生徒と同様に、ブラジル人生徒も「マイノリティー」同士の主観的ヒエラルキーに依存しながら、「優越的な」他者に軽視されるだけでなく、「劣等的な」他者を軽視することによって、意識的に肯定的な自己確認を図っている。

2 受容される「違い」、受容されない「違い」

学校コミュニティで生徒同士が共通性を認識した場合、時には共有点を認め合う同質化によって連帯意識をもたらし、時にはさらなる「劣等性」に相違点を求める差異化によって心理的補償を引き起こすことは確認された。次にブラジル人生徒の異質性を認識した場合の日本人教師・生徒の反応を見ると、そこで排他的な同化圧力が無条件に誘発されるのではないことが分かる。すなわち、彼らは各状況で主観的評価・判断を下してその差異を区別し、異なる対応を選択している。その対処法は三パターンに分類されるが、判断基準として「外国人らしさ」の透明性と「ブラジル人らしさ」との両立性の二点が重要性を帯びてくる。

まず、「違い」が肯定的評価を受けている場合、文化的特性、個人的資質といった解釈のいかんを問わず、その異質性は一貫して賞賛とともに受け入れられている。特に、個人の特長が「典型的ブラジル人」のイメージと合致する場合は、さらに容易に受容されることになる。次に、「違い」が否定的に評価され、それが文化的なものに起因すると解釈された場合、その異質性は外国人として当然の言語・文化的知識の欠如として考慮され、同情・思いやりとともに受容的態度を誘発し、例外として自発的に容認されている。日本語理解力・運用能力不足が明確に表出されて「外国人らしさ」が分かりやすい場合ほど、逸脱的行動がより寛大に許容される傾向が見られる。最後に、「違い」が否定的評価を受け、しかも文化的なものには起因しないと解釈された場合、その異質性は個人的な努力不足や道徳上の問題となってもはや容認されず、平等主義の原則に従って例外なく批判の対象となる。つまり、「外国人らしさ」が可視的・可聴的でない状態では、言語・文化的なハンディキャップは一応適応可能な程度に克服されたとみなされ、例外的配慮は不公平・不必要であるとして、許容の余地がなくなる。このように、外来性が曖昧にしか表出されない場合、文化的ミスマッチという理由付けでは逸脱を正当化できず、倫理的正当性を担った集団圧力が「個人の劣等性」を排除する方向に働くことになる。

3 「異質性」相互間のポリティックス

この認識された異質性の受容・非受容の裁量的法則には、唯一の例外がある。それは、パウロの教育的規範からの逸脱を容認した四年三組のコミュニティである。同一人物の同じ「否定的で個人的な異質性」が、三年二組では排除され、翌年の新学級では許容されるという矛盾は、行動上の差異やその類別化に依存するだけでは説明できない。この相反する現象を把握するには、生徒たちのポリティカルな態度を活発化・不活発化するクラスルーム環境を検討する必要がある。端的に言うと、パウロの最初の社会的不適応は、単純な文化摩擦や知覚された異質性自体が原因ではなく、その異質性を下層化する学級コミュニティのポリティックスが原因である。つまり、パウロの行動の「違

い」は、三年二組では「際立った劣等性」であり、集団的監視・非難を誘発して疎外化を招いている。一方、四年三組では同じ「不適切な違い」が類似的な日本人生徒たちとの「共通性」であり、同等の立場で連帯感を共有する結果となっている。したがって、パウロが学級コミュニティで平等なメンバーシップを得るのに不可欠な条件は、認識された異質性を優劣関係の下位ではなく、並列的な対等関係に位置付けるクラスルーム・エコロジーであると言える。

これを前述のボーダー（政治的文化境界線）とバウンダリー（中立的文化境界線）の類型で説明すると、認識されたパウロの異質性は、三年時では同列比較による劣等性として下層に位置付けられ、上層グループとの間に政治化されたボーダーを形成していたが、四年時の新学級では共通性として同等の立場に中立化され、政治化されないバウンダリーを形成したため、パウロの社会的適応が促進されたと考えられる。同様に、ジョニーとジョナタの場合も、特例待遇から同等参加へと移行した後、彼らの運動能力やリーダー資質に表れた差異が優越性として上層グループに位置付けられ、優越的立場に再度政治化されたため、二人の社会的適応が著しく加速されたと解釈できる。このように、ニューカマーのブラジル人児童三人が学校適応するプロセスは、認識された異質性の脱政治化（de-politicization）と優位的な再政治化（re-politicization）によって民族的マイノリティのエンパワーメントを説明する、米国の多文化教育理論に対応している（Erickson, 1993, 1997）。

しかし、移民国家アメリカの社会文化的状況を基盤に確立されたこの理論的枠組みを日本の学校分析に応用するには、ある程度の限界もある。具体的に言うと、知覚された異質性を周辺化・主流化する社会的階層化のメカニズムは、日本のクラスルーム環境でも説明可能であるが、その結果想定される民族的グループ間の敵対関係やマイノリティ集団による文化的同化に対する故意の抵抗という対処行動は、日本の通常のコンテキストには適合し難い。複数の民族的グループが拮抗するような米国の教育現場とは異なり、外国人マイノリティが圧倒的少数の日本の学校では、人間関係において人種の・民族的視点にフォーカスしないのが普通である。子供たちの異文化知識にしても、実体の

ない漠然としたイメージが先行し、異文化性は観察できる差異と国籍の違いを結びつけて解釈される主観的なものである。また、日本の学校教育では、知覚された差異を一般道徳に照らして善悪で評価する訓練が日常化されているため、標準的行動と顕著に異なる生徒を優劣の価値判断なく相対化して評価するのは難しい環境にある。

このように、民族的多数派・少数派の著しい不均衡が、体系化された実体としての異文化を潜在化させ、主観的にとらえた異質性を常に道徳的基準によって価値判断している状況では、マイノリティ生徒が「民族性」を故意に差異化しても、文化的同化に抵抗する有効な手段とは言えず、単に個人の周辺化と道徳的逸脱を正当化してしまうことになる。しかも、孤立状態でも所属学級に愛着を持ち続けたパウロの例を考慮すれば、繰り返される逸脱的行動を意図的な民族的抵抗と考えるのは、アメリカ的視点のバイアスによる曲解である。日本のコンテキストでは、パウロ個人の生活習慣の問題と解釈するのが自然であり、彼の「劣等性」による疎外化も、本人には予期できなかったものと推測される。

4 集団力学での位置付けとサバイバル戦略

「異質性」のポリティックスにおいてブラジル人児童三人が与えられた社会的位置付け、それに対する彼らの反応、その状況が彼らの学校適応に及ぼす影響の相関性は、以下の二通りに定型化される。まず、知覚された彼らの異質性が、「劣っていて」従属的な地位か、「知識不足で」事実上従属的な地位にある場合、三人はいずれも心理的・精神的不安定、欲求不満、意欲低下、自信喪失などを経験している。その影響として、所属学級コミュニティから心理的距離をとって同級生との関係を弱め、一時的な現実逃避、消極的抵抗、無気力状態、選択的不参加を繰り返し、中途半端な社会化と学習の停滞を招いている。次に、この三人の「異質性」が、日本人同級生と実質的に「同等で」対等な地位か、状況的に「卓越して」優位にある場合は、共に心理的・精神的安定を得て参加意欲を向上させ、所属学級コミュニティへの愛着と関係を深めて、積極的な相互援助と自発的な適応努力を行なうことに

よって、人間的成長を伴う本格的な学校適応を実現している。

総すると、彼ら民族的マイノリティの「異質性」が下層化されボーダーを形成している状態では、上位グループから心理的・社会的に分離する自己防衛的な戦略がとられ、その結果として社会的適応が抑制されている。一方、彼らの「異質性」が中立化されバウンダリーを形成している状態か、新たに階層化されたボーダーの上位に位置する場合は、積極的に個人の資質・能力を生かして共同体全体に貢献する相互援助的な戦略がとられるため、社会的適応が促進される結果となっている。

さらに、ブラジル人生徒たちの「異質性」に伴う学級集団の力学は、対人相関的アイデンティティの形成、マイノリティ内ポリティックスの駆引きと相互作用している。まず、三人の「異質性」がバウンダリーの状態では、生徒同士の相互依存関係を活発化し、肯定的な自己確認による対人相関的アイデンティティの形成を容易にしている。周辺の属性を共有した民族間・民族内での同質化や相互扶助的な連帯などは、この状態での適応戦略である。一方、彼らの「異質性」がボーダーの状態では、アイデンティティ・ポリティックスでの生き残りを賭けて、民族的マイノリティの持つマジョリティ側へのアイデンティティ資源を運用し、肯定的な自己確認を操作する。知的能力、運動能力、外向性、ジェンダー等における自己の「優越性」を得るための民族間・民族内での意図的な差異化や、他者の劣等視による心理的補償等の自己防衛策は、この状態でのサバイバル戦略である。彼らは複合的な「マイノリティ」・ヒエラルキーに順応しながら、社会的移動と支配的地位の逆転を可能にするのである。このように、学級コミュニティに存在する生徒相互間の社会的力学が、ブラジル人マイノリティの「異質性」に伴う社会的地位と、それに対応するアイデンティティ戦略を決定し、彼らの異文化適応と「学習の成功」に強い影響力を与えているのである。

7 日本の学級コミュニティの多文化共存主義

日本人で構成される普通学級が、国籍や民族性を共有しないブラジル人同級生を、同じ共同体に属する一員として平等に受け入れていた事実は、同質的であり同質化させると認識されている日本の教育システムが、実際は排外主義的な閉鎖性ではなく、むしろ平等主義的な受容性を持つことを示している。外国籍、他民族、その他諸々の異質性を等価的に扱うことによって、学級コミュニティに共存する各個人を平等化し、同じ所属集団の成員を無差別に融合する受容能力は、比較的同質的・単一文化的な日本の教育コンテキストでも、民族的マイノリティとの共生を可能にしている。このアップル小学校の事例は、はるかに多民族化された欧米社会の基準とは異なる多元的統合の一形態であり、日本型多文化共存主義の可能性を示唆している。

1 日本のコンテキストに適した多文化共存主義

日本のクラスルームで実践されていた異文化との共生を一言で言うと、「日本国籍ではない他民族出身の共同体メンバーの平等な受容」と定義することができる。これは、日本以外の国籍保持者で民族的にも日本人とは異なる者という意識を持ちながら、同じ学級コミュニティへの帰属意識を最優先して、外国人生徒も無差別に受け入れるという統合形態である。この日本の多文化共存主義を可能にしているのは、それぞれの日本人普通学級に共通する四つの基本的属性である。第一に顕著なのは、多元的な「マイノリティ」の並列化である。日本の学校で認識されるマイノリティは、欧米の概念よりも包括的であり、人種・民族、社会階級、ジェンダー、知的・身体障害以外にも、情緒不安定、対人不適応、集団生活不適応、成績不振、運動下手など、多様な周辺の属性を含む広義のマイノリティである。各学級に共存するこの複合的な「マイノリティ」たちは、同級生の集団力学に組み込まれながらも、同一共同体への帰属意識を抛り所として、個々の異質性や周辺の属性を比較的同等な立場にあると意識している。この現象は、どの「マイノリティ」生徒にもそれぞれ公平な対応をしようと努める、

各クラス担任の指導上の配慮にも反映されている¹⁷。

第二の特性は、外国人意識を保持したままのインサイダー化である。米国のような移民国家では、外国人とは国籍・市民権を持たない者であり、非市民、非会員、アウトサイダーと同義語である。一方、日本の国民国家的な感覚からすれば、外国人というのは日本国籍を持たない者という意味だけでなく、「我々日本人」以外の民族に属する者という意味も含まれている（福岡、1993）。したがって、日本人教師・生徒たちは、外国籍の所有という知識に付随して、日本語能力、外見、行動上の差異を観察しつつ、二重の意味で外国人として意識している。しかし、外国人であることが、自動的に同等のメンバー資格からの除外を意味するわけではなく、所属集団の平等主義によって、外国人の共同メンバーや外国人のインサイダーが存在可能である。つまり、日本の学級コミュニティでは、「外国人であること」と「インサイダーであること」が必ずしも矛盾しない。

第三に、人種意識に無頓着な心的状態である。ほとんどの日本人教師・生徒たちは、日常生活で遭遇する人種間・民族間のポリティックスが未経験で未知のため、純粋に人種の動機に基づく偏見や政治化された人種的・民族的イデオロギーの知識も先入観も乏しく、欧米の人種意識には束縛されない感覚を持っている。また、民族性や異文化性は漠然としたイメージが先行し、複数の宗教に対してもこだわりがなく寛容である。実際、ブラジル人生徒がマイノリティーとして認識される性質は、厳格な人種的・民族的区分に基づく政治的な弱者性よりも、単一言語的教育環境で彼らの母語が学習使用言語とは異なるという際立ったハンディキャップである。したがって、一般の日本人生徒たちは、政治化された人種・民族意識とは無関係に、学習言語的に有利な立場にいる同級生として、コミュニケーション問題が顕在化すれば自発的に手を差し伸べ、どうにか意疎通ができれば無邪気に交遊するという傾向が見られる。

そして第四に、所属学級で共有される強力な共同メンバーシップである。日本の小学校生活は、同じ学級コミュニティへの帰属意識を基調に、毎日ほとんどの時間と活動を共有し、密接に協力し合うシステムであるため、同級生同士が特別な連帯感や感情移入を内

面化するようになる。そして、長期安定的に所属する学級集団への愛着と思入れが、不慣れた人種的・民族的ポリティックスへの無頓着さと相まって、多種多様な「マイノリティー」の並列化や外国人のインサイダー化を促進している。日本の普通学級コミュニティに特徴的なこれらの諸条件が、各学級集団への帰属意識を平等主義の基盤として、人種や民族にこだわらない異質性の共生を可能にするのである。

以上のように、日本の歴史的・社会文化的コンテクストに照らして相対的に解釈してみると、このような特質を持つ日本のクラスルームで、日本的な多文化共存主義が現実に機能しているのは、十分納得できる。しかし、欧米の人種・民族に束縛された視点からは、この日本の学校に内在する多様性や包括性が見えてこない。むしろ、日本国内での民族比率の不均衡と不変的な異人視を根拠に、日本人の外国人恐怖症や人種差別的な排他性、また異文化に対する感受性の欠如を連想しがちである。日本人教師・生徒たちが非常に珍しい外国人転校生に関心を抱いて注目し、何かにつけて外国人であるという属性を意識するのは、状況的に考えれば自然な反応であって、必ずしも排外的な態度ではない。逆に、日本のコンテクストでは、教条的な人種・民族イデオロギーに拘束されないからこそ、外国人のまま同等の共同体メンバーになり得るのである。

同様に、欧米的基準からすれば、日本の民族的同質性の高さを同化主義的圧力の証しであると考えて、外国人児童の異文化適応には必然的に民族的アイデンティティーの過剰補償を伴うと推測しがちだが、これも正確ではない。データ分析に示されたように、日本人の学級集団は明確に知覚できる異文化性には譲歩しやすしい、一般的な社会教養、生活習慣、道徳性など、子供たちが発達段階で学ぶ文化の習得（enculturation）のために、民族性を犠牲にすることまで期待しているわけではない。また、三人のブラジル人生徒たちも、来日後の新しい生活環境と社会集団への文化適応（acculturation）を現実的に選択しただけであって、各自の民族的な志向と戦略的な適応努力は、日常生活で矛盾することなく調和している。この少年たちが民族的アイデンティティーの代償としてではなく、追加的に日本人学級集団での社会的適応を果たしたのは、まさにパウロ、ジョニー、ジョナタそれ

ぞれの「同化なき適応」である。さらに、彼らが民族性を強調するような自己主張を継続しないのは、民族的アイデンティティーまで日本化されているからではなく、圧倒的多数の日本人集団の中で日常的に外国人として意識されている以上、その必要性がないからである。つまり、この三人が所属する学級コミュニティでは、民族性を代償に日本の社会集団に同化しなくても、外国人のまま共同体の一員として完全なメンバー資格が付与されるため、民族的アイデンティティーを補償せずに済むのである。このような日本人の現実に即した柔軟性や包容力は、欧米的なバイアスのかかった常識からすれば分かり難く、非常に誤解されやすい部分である。

2 日本の学校教育システムの国際的有用性

ブラジル人児童三人によって示された異文化適応と「学習の成功」の事例は、異文化受容に本質的な欠陥があると批判される日本の公教育システムに、文化相互間の運用性と実効性があることを証明している。換言すると、日本の小学校に特徴的な統合的・包括的・共感主義的な教育モデル (Tsuneyoshi, 1990) は、民族的マイノリティーの異文化適応を促進する機能も備えていると言える。

具体的には、第一に、習熟度別学級編成も落第もなく、さまざまな学力レベルにある同学齢児童の男女を普通学級に収容する統合性は、異なる属性を超えて一定の知的能力を公認し、言語的マイノリティーの自尊心を守ることに貢献している。第二に、教科科目と実技科目を同等の比重で学習し、課外活動や行事を含めた学校活動全般に教育目的を持たせる包括性は、日本語の運用能力が限られる児童たちに、非言語的な適性や潜在能力が発揮できる機会を数多く与えている。第三に、相互結合的な学級コミュニティへの長期安定的な平等的参加によって、その共同体への帰属意識と成員同士の感情移入を促す共感主義は、互恵的な人間関係を活発化して参加意欲を高め、個人の資質や才能による自己実現を容易にし、公的貢献に伴う本質的な満足感と肯定的な自己確認を可能にしている。さらに、子供たちの平等主義的感覚を基に協調的・相互依存的な学級コミュニティを構築することで、外国人生徒

個人の学習意欲と基礎学力も向上させ、民族性の違いを超越した学級作りと学力作りの相乗効果を実証している。実際、このクラスルーム・エコロジーを重視する日本の教育モデルの学習効果は、近年日米の比較教育研究 (Benjamin, 1997 等) によってアメリカ側からも注目されているが、そのマイノリティー教育の促進効果も評価に値するだろう。

要するに、現状では今の初等教育システムの基本的枠組みを根本から変更する必要はなく、むしろその長を最大限に活用するとともに、想定される悪影響の抑制策を実施したほうが建設的である。そのための方策としては、以下のような観点から具体策を練って実行に移す必要がある。

①外国人児童の対人相関的アイデンティティーを発達させるために、どのように個々人の優れた異質性を発掘して、学級コミュニティ全体への貢献として結びつけるか。

②マイノリティー内ポリティックスによって特定の周辺の属性だけを下層化させないために、どのように多様な「マイノリティー」を平等化して、他者の補償を必要としない相互依存関係を築けるか。

③生徒同士の過剰な個人干渉や同調主義の弊害をどのように防げるか。

また、これらの施策を行なう前提条件として、学級コミュニティに相互結合的・協調的なピア・エコロジーを作り上げることが不可欠となる。このような学級指導上の配慮は、各教員の裁量の範囲内で履行可能であり、日頃の実践的オプションこそが最も速効性を発揮するだろう。

8 結論

総合すると、能動的なブラジル人マイノリティーたちは、自己のアイデンティティー資源を戦略的に活用して、日本人マジョリティーと競合・協調するだけでなく、小学校コミュニティの平等主義的受容性を享受することで、生徒相互間のポリティックスを超えて、

自らを異文化適応と「学習の成功」に導いている。この事例研究の結果は、日本の一公立小学校で実現されていた民族的マイノリティの統合の一形態であり、特定のブラジル人生徒たちと日本人コミュニティの共生の一例である。したがって、本論文で考察している日本の多文化共存主義も可能性の一つであり、全国に遍在するニューカマー外国人児童を包括して一般化する意図はない。このような質的研究の持つ方法論的制約に加えて、日本の公教育における民族的多様化問題を扱うエスノグラフィーは、現在も絶対数が不足しており、ブラジル人以外の言語・文化的マイノリティにこのアイデンティティ・ポリティックスと戦略的適応の分析がどの程度適合するのか、今だ不明な点が多い。

この研究結果の適用範囲を制限する要素はさまざまあるが、何よりも定住ブラジル人の社会的・経済的地位に見る特殊性が挙げられる。いわゆる特権的な日系人ビザによって日本で安定的な在留資格と合法的な就労資格が確保されるブラジル国籍の定住者とその家族は、就学生、研修生、不法就労者を含む他のニューカマー外国人よりも、雇用形態、労働条件、待遇面などで優遇され、日本人地域住民との関係も比較的良好である。また、日系移民受け入れの歴史や、サッカー先進国として人的交流を支える親日的・友好的なブラジル本国のイメージによって、日本人一般の好感度も高い。一方、密入国者や凶悪犯罪者として連日マスコミ報道に登場する近隣諸国のアジア系ニューカマー外国人は、低所得の不安定な生活や不法残留による犯罪多発傾向から、非倫理的・非合法的イメージが定着しており、最近の急激な治安悪化に危機感を持つ日本国民からはかなり警戒されている。したがって、出身国籍に応じた外国人の人種的・民族的分類と、社会全体に浸透している否定的なメディア・イメージの結合によって、アジア系ニューカマーの子供たちが負わされる民族的スティグマと自己葛藤は想像に難くない¹⁸。

日本での社会的・経済的状況がブラジル人児童と著しく異なるニューカマー外国人の場合、日本の学級コミュニティは対等なメンバーとして温かく受容するのだろうか。それとも彼らの「劣等性」を正当化して疎外するのだろうか。いずれにしても、この事例報告のような日本の多文化共存主義が実現可能なかどうか

か、一概に言うことはできない。また、クラスルーム環境が政治化され、民族的マイノリティとマジョリティの間にアイデンティティ摩擦が生じた場合、ブラジル人以外の外国人生徒にも「同化なき適応」が可能であろうか。あるいはサバイバル戦略の一つとして、民族的アイデンティティを代償にした支配的文化への同化が選択されることもあり得るだろう。このように、日本社会のパワー・ポリティックスの縮図として、ローカルな教育現場に表れたマイクロ・ポリティックスの視点は、社会的・経済的背景の異なるニューカマー外国人が、全く異なる経験をする可能性を否定していない。さらに言えば、同じブラジル人同士であっても、日系の外見の可視性・不可視性、ジェンダー、ブラジル住民人口の地域格差などの可変的要素が、彼らの学校適応プロセスに及ぼす影響も無視できない。これらの領域まで踏み込んで言及するには、より多様でより広範なエスノグラフィック・スタディーの蓄積を必要とする¹⁹。

最後に、この研究の主旨は、言語・文化的な差異に起因するミスコミュニケーションの可能性まで否定するものでもない(Philips, 1983等)。ただ、文化決定論的な説明で思考停止するのは、外国人生徒の学校不適応を単純化した解釈であり、人間の能動性を過小評価していると指摘しているにすぎない。事実、何らかの文化的要因が認められる当事者間の誤解や行き違いが、研究データにも示されている。しかし、それも純粋に言語・文化的ギャップが原因であるとは言い切れず、個人的な不信感やポリティカルな関係が、インターアクションの過程に複雑に絡み合っている。つまり、本論文で主張しているのは、民族的マイノリティとマジョリティの行動上の差異だけに依存しない理論の必要性であり、それは今後日本の教育エスノグラフィの重要な課題でもある。

注

- 1 他の要因としては、ことにマイノリティ個人が持つ文化資本の差異が指摘されている。例えば、宮島(2002)は、出身の国・地域・階層や来日の経緯等に基づく文化的・社会関係的資本の問題と、現在の生活条件や人生設計に起因する学習のハビトゥスの家族内伝達の難しさが、教育に対する態度やモチベーション

- に及ぼす影響から、ニューカマー児童・生徒の学習困難を説明している。
- 2 この論文内で使用されている括弧の使用法は、次のいずれかに該当する。①フィールドノーツや文献から直接引用する場合、②固有の専門用語を最初に記載する場合、③用語本来の定義とは若干異なり、特別な意味が含まれている場合（例、「マイノリティー」）、④客観的な事実というよりは、主観的に認識・解釈される現象を表す場合（例、「異質性」）、⑤語句を強調する場合である。
 - 3 ギブソン（Gibson, 1993）は、「同化」（assimilation）と「適応」（accommodation, acculturation）の違いを、次のように定義している。：両語とも、異文化を持つ社会・個人との接触による文化変容と順応のプロセスを意味するが、「適応」が新旧の文化が混ざり合って融合する追加的なプロセスであり、自文化の拒絶・取替え、民族的アイデンティティーの喪失を必要としないのに対し、「同化」は民族的グループやマイノリティー個人が文化的に吸収・併合され、民族性の過剰補償・犠牲を伴うものである。本論文では、このギブソンの定義に基づいて双方を使い分けている。なお、「順応」（adaptation）という語は、「調整」（adjustment）のニュアンスに近く、中立的な意味合いで使用されている。
 - 4 クラス・マネジメントの視点からは、金井（2001）が、教室のインターアクションにおいて日本人教師がアジア系外国人児童の文化的差異をどのように認識・対処し、クラスルームに形成された文化的境界線をどのように調整するか、フィールドワーク・データを基に分析している。また、教育分野以外では、山ノ内（1998）が、二重のポジションを戦略的に使い分ける在日「日系ブラジル人」の能動的「戦術」を、インタビュー・データをもとに解説している。それによると、「日系ブラジル人」は、周囲の一方的「名付け」に抵抗して、時に日本批判をする「ブラジルジン」の立場を、時に非日系人と一線を画しモデル・マイノリティーとして「ニホンジン」の立場をとることによって、自らを社会的に優位なポジションに導くよう試みると理解されている。
 - 5 この論文で使用されている「政治化」（politicization）の意味は、民族性の違いが違いとして並列的に認識される民族的グループ間の水平的関係を、社会的力学において上下・優劣・強弱といった階層的関係に置き換えることである。
 - 6 リサーチ協力者のプライバシー保護のため、ここで使用されている個人名・学校名はほとんどが仮名である。また、クリスチャン・ネーム等の実名は、本人と保護者の許可を得て使用している。
 - 7 三者とも日系以外にヨーロッパ系移民の血縁も共有するため、髪・瞳の色や彫りの深い顔立ちから、日本人集団の中では外見的な「外国人らしさ」が目立っていた。また、日本語理解力と運用能力にはかなり個人差があり、来日当初のジョニーとジョナタは、日本語でほとんど意志疎通ができなかったのに対し、幼児期に来日しているパウロの日常会話力は母語者並で、少なくとも聴覚的には「外国人らしさ」を識別できないほどであった。
 - 8 学校へのアクセスは、日本の教育機関や行政組織を経由せず、米国大学院在学中の筆者が個人的に母校に依頼し、恩師の仲介によって実現した。参加上の立場は、校長裁量で特例的に入校を許可された「研修扱い」の学生であり、公式には部外者として一線を画される一方で、非公式には部分的インサイダーとして学校の日常生活を共有し、多くの内部協力者を得ている。
 - 9 結果的に三年以上継続して日本語学級の予算が確保された点で、全国の80%を占める外国籍児童が五人未満の受け入れ校よりも、アップル小学校のほうが比較的恵まれていると言える（文部科学省, 2003）。また、初年度だけ並行してフィールドワークが行なわれたオレンジ小学校の状況も、ほぼ同水準であった。
 - 10 その結果、同一人物の発達段階的な変化に加えて、クラス編成替え、担任交代、転校等を経た各自の適応状況の変化など、一年間継続しただけでは見られない部分に新しい発見があった。
 - 11 エスノグラフィック・マイクロ分析の詳細と分析的帰納法のより具体的な手順に関しては、エリクソン（Erickson, 1990）、森田（in press）等を参照。
 - 12 本論文では、エスノグラフィック・アプローチによる最終段階の分析結果を、テーマ別ではなく全体的に言及しているため、具体的なデータの一部分だけを抜粋して掲載することができない。基礎から積み上げられたデータ分析を、部分的に切り取って例証する「操作」が、解釈的分析の信頼性を損ねる可能性があるとの判断である。また、英文オリジナルで400ページにも及ぶ描写的分析の記述すべてを掲載することも不可能である。ピニエットやインタビュー引用による物語的分析のモノグラフは、森田（Morita, 2002）を参照のこと。
 - 13 日本の初等教育における学級コミュニティを基盤とした相互扶助的な学習形態や平等主義的な学校文化は、多くの先行研究が認めている（Benjamin, 1997；Cummings, 1980；Lewis, 1988, 1996；Sato, 1991, 1996；恒吉, 1992；Tsuneyoshi, 1990, 2001等）。
 - 14 「共同メンバーシップ」という表現は、エリクソンとシャルツ（Erickson & Shultz, 1982）が用いた概念“comembership”を、筆者が日本語訳したものである。簡単に説明すると、相互的コミュニケーションを実行

することを通して表出される多元的な社会的アイデンティティ (performed social identity) の一面であり、対面する両者が個別特定の社会的属性を共有することによって意識される連帯的なアイデンティティを意味している。

- 15 本論文でいう「エコロジー」(ecology)とは、特定のローカル・コミュニティに共存する各成員の統合的な人的環境を意味する。中でも、担任教師と所属生徒で構成される学級コミュニティという社会集団の人的環境を「クラスルーム・エコロジー」(classroom ecology)と呼び、特に生徒同士の社会的関係にフォーカスした場合には、「ピア・エコロジー」(peer ecology)と表現している。
- 16 濱口は、欧米の文化的価値に拘束された「個人主義」対「集団主義」という二項対立的なパラダイムでは、日本人の「集団主義的」傾向が個人の自律性を欠き自己を犠牲にして組織集団に同調・従属する性向であると、誤って否定的に解釈されていると指摘する。濱口が理解する「日本的集団主義」とは、必ずしも個人を犠牲にするのではなく、生産的な相互依存を通じて個人利益と自己実現を追求するために、各成員が戦略的に自発的協力と集団的貢献を提供し、個人と成員全体の福利を融合した相互利益を目指すものである。したがって、その集団同調性は、「集団的個人主義」と呼ぶ方が適切であると述べている。さらに濱口は、日本人に特徴的な主体性の形態を、「個体的自律性」に対して「連帯的自律性」と定義し、相互依存主義、相互信頼主義、対人関係の本質視という属性を持つ「間人主義」が、日本人の行動基盤にあると結論付けている。
- 17 このマイノリティー的属性の並列化という現象は、普通学級に限りクラスルーム全体に見られる基本的な共通傾向である。したがって、特殊学級や特殊学級在籍児童個々人の状況は含まれていない。また、本論文ではあまり言及されていないが、特殊学級児童の特別なスティグマ、マイノリティーの属性を多重に抱える複合的マイノリティー (multiple minority)、知的・身体障害と先天的・後天的障害それぞれの違いによるマイノリティーの階層化 (minority hierarchy) 等に関する分析的記述は、森田 (Morita, 2002) を参照のこと。
- 18 アップル小学校の事例には、日本で一般的に連想されるフィリピン人女性と風俗産業というイメージを意識して、独り民族的スティグマを抱える小学三年生のフィリピン人少女も記述されている (Morita, 2002)。
- 19 これ以外に、リサーチ・サイトが長野県の公立小学校であった点も、分析結果の変数として考慮すべきである。長野県教員の特殊性としては、①小学校教師の大多数が、信州大学教育学部卒の県内出身者であること、②教職員組合よりも職能団体である信濃教育会へ

の加入率が圧倒的に高いこと、加えて③理想と伝統ある「信州教育」を担う自負と、独自の教育理念を実践しようとする職業的責任感の強さ等が挙げられる。実際、佐藤 (1994) は、多様性が見られる日本の教師文化の中でも、長野県教員が特に自立的・個性的に働く傾向があると指摘している。

参考文献

- Benjamin, G. R. (1997). *Japanese lessons*. New York: New York University Press.
- Cummings, W. K. (1980). ニッポンの学校. (友田泰正, 訳). 東京: サイマル出版会.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1990). Qualitative methods. In Linn, R. L. & Erickson, F., *Quantitative methods/qualitative methods, Research in teaching and learning* Vol. 2 (pp.75-194). New York: Macmillan Publishing Company.
- Erickson, F. (1993). Transformation and school success. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp.27-51). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.32-60). Boston: Allyn and Bacon.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- 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. 東京: 中央公論新社.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, M. A. (1993). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp.113-128). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- 濱口恵俊. (1982). 日本的集団主義とは何か. 濱口恵俊・公文俊平 (編), 日本的集団主義 (pp.1-26). 東京: 有斐閣.
- 金井香里. (2001). ニューカマーの子どもに対する教師の認知と対処. 教育学研究, 68 (2), 181-191.
- 児島 明. (2001). 『創造的適応』の可能性とジレンマ. 志水宏吉・清水睦美 (編著), ニューカマーと教育 (pp.80-126). 東京: 明石書店.
- 小坂井敏晶. (1996). 異文化受容のパラドックス. 東

- 京：朝日新聞社。
- Lewis, C. C. (1988). Japanese first-grade classrooms: Implications for US theory and research. *Comparative Education Review*, 32 (2), 159-172.
- Lewis, C. C. (1996). Fostering social and intellectual development: The roots of Japanese educational success. In T. P. Rohlen & G. K. LeTendre, *Teaching and learning in Japan* (pp.79-97). New York: Cambridge University Press.
- McDermott, R. P., & Gospodinoff, K. (1981). Social contexts for ethnic borders and school failure. In H. T. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom* (pp.212-230). Rowley, MA: Newbury House.
- 宮島 喬. (2002). 就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題. 宮島 喬・加納弘勝(編), 変容する日本社会と文化 (pp.119-144). 東京：東京大学出版会.
- 文部科学省. (2001, 2/22). 平成 12 年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査の結果. Retrieved 9/13, 2001, from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/02/010221.htm
- 文部科学省. (2003, 2/26). 日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 14 年度)の結果. Retrieved 3/1, 2003, from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030220.htm
- Morita, K. (2002). *Negotiating identity politics: Exploring Brazilian children's experiences at a Japanese school*. [Doctoral dissertation] University of Pennsylvania, Philadelphia. (UMI No.3043918). Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.
- 森田京子. (in press). エスノグラフィー. 立田慶裕(編), 教育研究ハンドブック(第7章). 京都：世界思想社.
- 小此木啓吾. (1993). 外国人を拒否する心理は差別か. 日本の論点'94 (pp.508-511). 東京：文藝春秋.
- 太田晴雄. (1995). 日系外国人の学校教育の現状と課題. 手塚山大学教養学部紀要, 44, 63-80.
- 太田晴雄. (1996). 日本語教育と母語教育. 梶田孝道・宮島喬(編), 外国人労働者から市民へ (pp.123-143). 東京：有斐閣.
- 太田晴雄. (2000). ニューカマーの子どもと日本の学校. 東京：国際書院.
- 太田晴雄. (2002). 教育達成における日本語と母語. 宮島 喬・加納弘勝(編), 変容する日本社会と文化 (pp.93-118). 東京：東京大学出版会.
- Philips, S. U. (1983). *The invisible culture*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Sato, N. (1991). *Ethnography of Japanese elementary schools: Quest for equality*. [Doctoral dissertation] Stanford University, Stanford.
- 佐藤ナンシー. (1994). 日本の教師文化のエスノグラフィー. 稲垣忠彦・久富善之(編), 日本の教師文化 (pp.125-139). 東京：東京大学出版会.
- Sato, N. (1996). Honoring the individual. In T. P. Rohlen & G. K. LeTendre, *Teaching and learning in Japan* (pp. 199-153). New York: Cambridge University Press
- 志水宏吉・清水睦美(編著). (2001). ニューカマーと教育. 東京：明石書店.
- 志水宏吉. (1999). 外国人のいる教室. 志水宏吉(編), のぞいてみよう！今の小学校 (pp.103-146). 東京：有信堂.
- 志水宏吉. (2002). 学校世界の多文化化. 宮島 喬・加納弘勝(編), 変容する日本社会と文化 (pp.69-92). 東京：東京大学出版会.
- 高橋正夫・パイパエ, シャロン S. (1996). 「ガイジン」生徒がやって来た. 東京：大修館書店.
- Tsuneyoshi, R. (1990). *The formation of behavior patterns in American and Japanese elementary schools*. [Doctoral dissertation] Princeton University, Princeton.
- 恒吉僚子. (1992). 人間形成の日米比較：かくれたカリキュラム. 東京：中央公論新社.
- 恒吉僚子. (1995). 教室の中の社会：日本の教室文化とニューカマーの子供たち. 佐藤学(編), 教室という場所 (pp.185-214). 東京：講談社.
- 恒吉僚子. (1996). 多文化共存時代の日本の学校文化. 堀尾輝久・久富善久 他(編), 学校文化という磁場 (pp.215-240). 東京：柏書房.
- 恒吉僚子. (1998). ニューカマーの子どもと日本の教育. 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学(編), 国際化時代の教育 (pp.187-202). 東京：岩波書店.
- Tsuneyoshi, R. (2001). *The Japanese model of schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- 上野千鶴子. (1996). 複合差別論. 井上俊・上野千鶴子・大沢真幸, ほか(編), 差別と共生の社会学 (pp.203-232). 東京：岩波書店.
- 渡辺雅子・コバヤシ, エレナ・井桁 碧. (1995). 家族の呼び寄せと子供の教育. 渡辺雅子(編), 共同研究出稼ぎ日系ブラジル人(上・論文篇, V部, pp.329-488). 東京：明石書店.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.
- 山ノ内裕子. (1998). 『日系ブラジル人』とは誰か：在日『日系ブラジル人』をめぐる『戦略』と戦術. 江淵

一公（編），トランスカルチュラリズムの研究（pp. 253-267）．東京：明石書店．

（2003.6.26 受稿，2003.11.28 受理）