

# 外国人少数居住地域における 年少者日本語教育の現場からの一考察

——「日本人性」に注目して——

有 田 佳代子

## 1. はじめに

2006年の雪の降る日、X市の中学校の「相談室」と呼ばれる部屋で、フィリピン国籍のRと私が話したことのひとつは、次のような対話だった。卒業文集のための日本語の作文をRはひとりでは書けずに、日本語支援ボランティアである私に「先生、一緒に書こう」と言ったのだったから。

私「キミの中学生生活のビッグなイベントのなかに、マニラからX市にきたということがあるんじゃないの？」

R「忘れた。オレ、友だちとフィリピンのこと、話さないから」

私「話したくないの？」

R「みんな、フィリピンのこと、知らないもん」

私「キミは日本人になりたいの？」

R「... わかんね」

私「キミは他のみんなとは違うよ」

R「同じだよ」

私「他のみんなは2つの国で暮らしたことがないし、3つも言葉を話さない。キミだけが知ってることだ」

R「日本はアメリカやフランスと同じ、お金持ち。フィリピンはナイジェリアと同じ、貧乏。悪い人がたくさんいる」

私「日本だって、悪い人なんかたくさんいるよ。貧乏な人もたくさんいるよ」

R「そうだけど...」

私「キミはフィリピンが嫌いなの？」

R「嫌いじゃないけど...。先生は日本が好きなの？」

私「... そうか... そうくるか...」(2006年2月3日フィールドノートより)

私はRに、「キミは日本人になりたいの？」と、そして、「キミはフィリピ

ンが嫌いなの？」と言った。このような問いかけをする日本語支援ボランティアとしての私は、Rに対して、どのような位置を占め、どのような「政治性」を持っていたのか<sup>(1)</sup>。どのようにしてRの「差異」を発見し境界を形成し、Rを「他者」としようとしたのか。「他者」としようとする試みにもかかわらず、私はどのようにしてRを「日本社会」に「適応」させようと、「同化」させようと試みたのか。そして、私と、Rをめぐる大人たちの「日本人であること」、すなわち「日本人性」<sup>(2)</sup>は、Rとの、また互い同士との関係性の中で、どのように表象され、そして表象しなおされていったのか。これが、本稿で明らかにしようとすることである。

## 2. ことからの経緯

2004年の夏、私はX市国際交流協会主催の外国籍居住者向け短期日本語講座に、講師として関わった。そのことがきっかけで、私とRは知り合った。Rは14歳で、フィリピンから定住を目的として来日し、その3ヵ月後の新年度の始まりから、地元の中学校の2年生に編入していた。この中学校は外国人生徒をほとんど初めて受け入れた公立校であり、当初まったく日本語がわからないRの処遇に困惑し、校長が教育委員会に相談した。X市の少数の外国人居住者<sup>(3)</sup>はいわば「隠れた存在」であり、「社会問題化」されてきたのはごく最近のことだったため、たとえば外国人集住地区に見られるような外国人児童・生徒に対する公教育における支援システム<sup>(4)</sup>は皆無の状態だった。したがって、公的な経済支援は何もなく、公立校の欧米人英語指導助手にボランティアで日本語を教えていた女性が、教育委員会からの紹介で1学期中のみ、やはりボランティアで週に2回中学校を訪れ、Rの日本語指導を行なった。2学期からは、登校拒否児童生徒のための嘱託指導員が、教育委員会からの派遣で、週に1回Rの日本語指導を行なった。その指導員も他業務の都合で退くことになり、それを引き継ぐ形で、2004年の12月から私がRへの日本語の取り出し授業<sup>(5)</sup>を受け持つことになったのである。

「引き継ぐ形で」といっても、当然のことながら、それほど簡単に外部の人間が中学校内に入れたわけではない。中学校側からの要請があったわけではなく、むしろ「押しかけ」だったのだし、最初の学校訪問の希望を何度か断られたりしたものだから、当初私は、警戒されている、迷惑がられていると感じていた。実際、校長によれば、2学期でRの日本語指導は終わらせて、あとは日本人生徒と同様にクラスでの授業だけにせざるをえないとのことだった。しかし、隣接市の大学の日本語教育の「専門家」が、Rの指導をしたいというのなら、やってもらおうかというのが学校側のスタンスだったのだ

と思う。そして、私自身は、日本語教育の「専門家」ではない教委の嘱託指導員に週に数時間だけRを任せ、それ以外はほとんど「放置」しているように見える中学校に対し、不信感を抱いていた。引継ぎのために一度見学した指導員との授業でRは、ほとんど発話することなく、ひたすらカタカナの50音表を埋める作業に取り組んでいたのだから。「マニラでは得意だった」という数学の教科書を見ても、Rは、たとえば、「線」も「辺」も「足す」も「引く」も、全く何のことかわからずに2学期間を過ごしていたのだから。私は、Rはこのままでは、教育を受ける権利を奪われ、十分な思考言語を持たない、この社会の「底辺労働者」になってしまうと考えた。そして、当面の課題として、Rの修学期間を延長して日本語能力の伸長を待ち、高校で「本当の能力を開花」（山崎：2005.14）させるためにも、また「現在の日本社会では、就職して安定した地位を得るために必要不可欠な学歴と認識されている」（山崎2005：8）学歴を取得するためにも、Rを高校に進学させるべきだと考えた。そのための支援が必要だと考えた。

しかし、私が、職場からは車で1時間、自宅からは90分かかる道のりを週に1度ボランティアで通うことを決心したのは、そうしたRの「現状」に心を痛め、「専門家」としての使命感を感じただけではない。中央の「学会」で大きな問題として近年議論されている「年少者への日本語教育」の現場を知りたい、そこでしばしば「閉鎖的」と評される公立学校の現場に入ってみたい、特に多くの議論がある外国人集住地区ではなく、X市のような少数居住地域、しかも外国人生徒をほとんど初めて受け入れた中学校で、Rがどのように遇されているのか、あるいは、行政から経済的支援が全くない状態で、Rの日本語習得や就学全体をめぐってどのような「混乱」が学校内で起こっているのかを観察したい、という日本語教師としての「野心」があったからだった<sup>(6)</sup>。

そうした「シタゴコロ」を抱きつつ私は現場に参入していくのだが、そこは果てしなく現実的な日常にまみれており、私は多数派の「日本人」として、「マイノリティー」であるRと向き合う、「当事者」とならざるを得ないのであった。

### 3. 「キミは日本人になりたいのか」——Rを「差異化」する私

冒頭の、Rと私の対話に戻ってみたい。私がRに「キミは日本人になりたいのか」「キミはフィリピンが嫌いなのか」と執拗に問いかけたのは、私なりの意図、しかしあやふやであり、今ひとつ力の入らない意図、があったからだった。

まず述べておきたいのは、次の点である。私は、「ナショナル・アイデンティティ」については、政治的装置によって作られた危険な「他者生成概念」であると考えていた（有田2006）。「日本人」の日本語教師として、脱構築的国民国家論に与することが必然と考えていた。だから、後述するようにRの中学の校長が、Rの遅刻が多いこと、寒いと学校を休んでしまうこと、体操着を着るのを嫌がって体育の授業には欠席することを、「フィリピンの国民性でしょうねえ。やはり、日本人とは違いますね」と説明する素朴な本質主義<sup>(7)</sup>を、内心では激しく批判した。

しかし、同時に私は、Rがこの国にいて自尊心を持つために、自分がフィリピンで生まれたこと、フィリピン人であることに、とりあえず今の段階では、誇りを持ってほしいと考えた。なぜなら、日本語教師として今まで関わった一部の外国人学習者からの、「日本人と同じ日本語を話して、日本人だと思われたい」という意味の発言に、私自身が大きな違和感を抱いていたから。あるいは、彌永が告白するように、「16歳の時から5年間、フランスで過ごした間のぼくを支えていた最大の心理的ドライブのひとつは、『フランス人になる（… になりたい）』という不可能な渴望のようなものだった」（彌永1996：48）という未熟な「文化」的支配—従属関係から、Rを「解放」することがRのために教育的だと考えていたから。

この、自身のなかの相克をみつめるときに思い起こすのは、戦後の日本の学校における在日韓国・朝鮮人教育において目指された、同化への抵抗の文脈のなかの「民族的自覚の育成」である。金（1998）によれば、「日本人のまなざしを内面化した自己蔑視を克服し、自己を肯定的にとらえるようになるために、韓国・朝鮮の言語や文化、歴史等の学習や活動を通じて、在日韓国・朝鮮人としての自己の存在を認識し、民族的アイデンティティを回復し育むとともに、正しい『祖国観』を育てる」（p187）ことが中心的課題とされた。つまり、「抵抗のための主体を構成するとき、それが抑圧者に聞こえる『声』をもつためには、『国民』『民族』『人種』といった、抑圧者側が利用した既存のカテゴリーを共同性の根拠として用いざるをえない」（岸田2005：43）のである。また、「民族的少数者は、本質主義的だと知りながら、民族差別と闘うために、それから自己を解放するために、民族衣装を着たり、民族楽器を奏でたりする。国民の『文化』に対抗する自分たちの『文化』を同一性のある実態として提示し、それを維持、表現することを権利として要求したり、民族的アイデンティティを本質主義的に形成して、市民運動への活力の源泉としたりする」（戴2005：32）必要があるのだ。つまり、「民族的覚醒の論理」は、自らの存在を否定的にとらえてしまう傾向を打ち消す役

割を持つ。しかし、そのことは、「日本の社会の中での生の形を自分なりにつかもうとする欲望を、『在日』というカテゴリーの防衛のために禁圧することになる」(金1998:42-3)という側面も持つことは避けられない。しかも、そのような教育が日本人教師によって行なわれる時、それは「教師がもつ『日本人』としてのアイデンティティ、贖罪への欲求を慰めただけで終わってしまう危険と隣り合わせ」(岸田2005:49)であるのだった。教師が「日本人」として子どもの前にあらわれ、子どもには「独自の民族性」を求めるといふ危険を、私自身も犯している。

私「(入試面接のときに) フィリピンと日本と、どう違いますかって、聞かれるかもしれないよ」

R「同じだよ」

私「そうかな。フィリピンの人は、歌や踊りがとても好きで上手だよね」

R「下手な人もいる。日本人だって、カラオケ好きだよ」

私「そりゃそうだ…」(2006年2月10日フィールドノートより)

ここにも見るように、しかし、私の戦略的な「本質主義」はRを説得せず、ギャフンと言わされるのはRではなく、むしろ「日本人」の私だった。

#### 4. 高校受験——Rを「同化」する私

R自身も、またRの親も、もともと進学を希望していたし、私はRを高校に進学させることが「至上任務」だと考えていた。この点については、校長にも担任A教師にも同意を得、「高校進学」という目的についての、関係者内での合意はできていた。しかし、Rの成績はほとんど全科目が最低であり、Rは「高校に行けなかったら、ホストになる」などとヤケッパチな発言をしたりした。そのときに私がRに言ったのは、「君はタガログ語と英語と日本語と、3つの言葉を話せる特別な人になれる。フィリピンと日本の2つの文化を知っている貴重な大人になる。そういうバックグラウンドを生かすためには、高校に行かなくちゃならないよ」ということで、まさに「文化資本の賞賛」(山崎2005)を強調し、Rを「加熱」(山崎2005)したのであった。成績や家庭の状況から、Rが進学できる可能性があるのは、地元の昼間定時制で、しかも単位制の公立校だけだった。Rは「あの高校は頭の悪い人が行く高校だ」などと当初言っていたが、「単位制」であるために、たとえば国語で躓いても全科目をリセットする必要がないという点で、本人も納得した。そこで私は、Rが高校受験に合格するために、点数の取りやすい英語と数学

だけに絞って、当日の試験でできるだけの高得点を取らせようと考えた。そうした「戦略」だったから、「日本語支援」でありながら、Rと「国語」の受験勉強はしたことがない。国語は、「捨てた」のだった。

このように、Rに対して、週に1度だけではあるが、「受験技術」指導に取り組んでいる折、Rや中学校とは全く関係のない、また日本語教育関係者でもない、歴史学の研究者で職場の同僚の加納さんにRの話をしたことがある。私は「Rを高校に進学させてやりたい」と、「義憤」までこめて、「熱く」語ったのだと思う。しかし、加納さんが言ったのは、「それ、ヘンよ。それ、同化主義じゃない？ どうしてそんなに日本の社会の『枠』に押し込めちゃうの？ せっかく普通の子とは違うバックグラウンドを持っているのに、この社会の既成の枠組みだけを押し付けちゃうのはおかしいよ。もっといろんな選択肢があることを、示してあげなさいよ」だったから、私としては「自明性」をガツンとやられて、呆然と言葉を失ったことを覚えている。

その加納さんの言葉を、さらに痛切に感じたのは、Rの受験も迫った2006年の正月からのことだ。担任のA教師からも校長からも、またR自身からも、「面接練習」を日本語の時間にやってほしいと要望があり、私も、合格のためにそれはなにを置いてもやらなければならないと思った。面接の予想問題にRと一緒に応答を作成し、それをRに覚えさせた。Rはそれまで、「うん、オレ、わかんねー」だったものが、「はい、僕、わかりません」と言うようになった。私は厳しい面接官になって、Rに何度も練習させ、何度もやり直させた。面接室に入るときのノックのしかた、お辞儀のしかた、姿勢（Rは「アーミーみたい」と言ったのだ！）、歩き方、椅子の横への立ち方、最初から座らずに面接官が「どうぞ」と言ったら「失礼します」と言って座ること、返事のしかた、声の出し方、話すときの表情、「足を開いて座るな。椅子に深く腰掛ける」、手の置き場、視線、終わったら「ありがとうございました」と言うこと、退出のしかた、ドアの閉め方...

3月の試験で、Rは高校に合格した。私にはほかに、できることがあっただろうか。別の道は、どの方向を向けばみつかったのだろうか。

##### 5. 他の「日本人」の「日本人性」をまなざす<sup>(8)</sup> 私

Rをマイノリティーとしてまなざし、かつ、Rから「変わったおばさんボランティア先生」としてまなざされる私は、他の「日本人」を批判的にまなざす部外者としての私でもあった。そして、前述したとおり、私がRと関わり始めたそもそもの「目的」は、Rや私自身よりも、日本語教育を必要とするRをとりまく「日本人」の大人たちと、そこで展開されるシステムを観察

し、改善の方途を探ることだった。ここでは、私とRのかかわりの窓口となった中学校長、ほぼ毎回メールでの報告をし、かつR卒業後に半構造的インタビューを行なった担任のA教師、そして面識の全くないRの義父N氏の、3人の「日本人」を、私がどうまなざしたかを記したい。

## 5. 1 校長

日本国憲法26条は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、等しく教育を受ける権利を有する」と言い、また教育基本法も4条で「国民は、その保護する子女に、9年の普通教育を受けさせる義務を負う」と定め、すなわち、日本では法令上外国人を普通教育から締め出している。政府や自治体がしばしば、「外国人の子弟には就学義務が課せられていない」（文部科学省）<sup>(9)</sup>などと述べたりする根拠は、ここにある。つまり、日本では法令上のシステムとして「外国人児童生徒は学校に通わなくてもよい。しかし、通いたいのであれば拒まない。（ただし）日本人と同等の教育を、恩恵として受けることができる」ということだ<sup>(10)</sup>。そしてこれは、「日本の学校に通う外国人の子どもが、日本語教育など十分な教育を受けることができないとしても、それは学校の責任ではない」という思考につながり、熱心に外国人子女教育に取り組む一部の教員を、他の教員が冷ややかに傍観するといった現象もここに起因する（島本2006）。

Rの中学校の校長と初めて話したときに感じたのは、やはり上に述べたような冷ややかさだった。「Rだけに大きな労力はかけられない。かわいそうだと思うが、全校でLD 2名、アスペルガー 1名、不登校30名抱えている」と彼は言った。そして、私にとっては、外国人児童生徒の日本語習得について当然知っていなければならないだろうと思われる知識——たとえば、生活言語能力と学習言語能力の違い、その習得速度の大きな格差、読み書きの重要性、教科指導の重要性、母語保持の重要性など——を持っていないように思えた。「子どもは放っておいても自然と言葉を覚えますから」「とりあえず、日常会話ができるようになれば十分と思います」という校長の言葉に、私は苛立ちと失望を感じた。かつ、Rの遅刻が多いこと、寒いと欠席してしまうことを、「フィリピン人だから、日本人とは違いますね」と言い、「国民性ですね」と言い、そうした言葉にも私は反発を感じた。

これが、私がまなざす校長の、あまり芳しくない初期の印象だったのだが、それは私自身の先入観——つまり、「地方の閉鎖的な公立中学校の、外国人教育に全く無理解で、保身第一の管理職」というステレオタイプ——に大いに影響を受け、不当に悪い方向に脚色されたものでもあった。その後、校長

は、Rのために定期試験の特別配慮（Rの試験問題にだけルビをふる、簡単な日本語や英語に問題文を書き換える、別室で問題文の解説つきで受験させる）を、当該学年主任に指示してくれた。また、Rの志望する高校に自らが出向き、Rの状況を説明し、推薦枠にはRの成績では当てはまらなかったものの、「校長連絡」という形で高校進学に向けて、Rを決定的に近づけてくれたのは間違いなく、「保身第一の管理職」に見えた、この人だった。

## 5. 2 担任A教師

Rが転入してから卒業までの2年間、続けて担任クラスに持ったのが、若い女性の英語教諭A教師だった。私は担任教師と連絡を取り合う必要性を当初から意識していたのだが、当面の接触と交渉の相手は校長であり、あまりに多忙なA教師（週20数コマの授業時間数に加えて、学級指導、生活指導、給食や清掃指導、さらに不登校生徒などへの家庭訪問！<sup>(11)</sup>）と会い、毎回の報告のためのメールアドレスを聞き出せたのは、Rが3年生になってから、私に関わり始めて4ヶ月もあとのことだった。

まず、A教師は、Rの「逸脱行為」に辟易していた。Rは、中学2年のはじめに編入し、2学期の後半には髪型や服装などが変化し、耳にピアスをして登校するようになった。私はその年の12月からRに関わり始めたが、そのころのある日私が学校に出向くと、Rは髪を「チャパツ」にしてきたからと、通常の教室での授業に参加させてもらえず、その日一日は「相談室」での「自習」を課せられていた。雪が降り始めた頃の寒い相談室に、私の目からは多少茶色いかと思われるくらいの髪をしたRはひとりいて、少しむくれた顔で白い息を吐いていた。Rは、「毛を染めたから授業に出ちゃだめだって。高校生はチャパツにしてもいいのに、どうして中学生はダメなの。ピアスも先生に取られた」「明日までに黒くしろって。そうしないと、教室にいられないって」という内容を、少々不満げではあっても反抗的な様子などはなく、ボソボソと話した。その後もRは、頭髮、制服、持ち物などのルール違反を繰り返し、その都度教師たちに叱責となんらかのペナルティーを受けながら、学校生活を送っていく。

Rがこのような「逸脱」行動をする理由を、担任のA教師は、次のように話した。

Rは、勉強にしても遊びでもスポーツでも、誰かから教えてもらったり助けてもらったりしなければ、日常やっていけない。いつも助けてもらう存在。だけど、ピアスしたり、髑髏ペンダントしたり、マニキュアし



たり、そういうことで目立つことによって、自分がクラスのみならずも優位にたったような、上に立ったような、そういう錯覚があったんじゃないかと思います。(2006年3月21日インタビュー記録より)

一方で、Rは遅刻や掃除当番サボりも繰り返すが、これらは多くが見逃されている。恒吉(1996)は、「外国籍の子どもを文化的例外として認めよう」とすると、子どもたちの意識の中では『自分たちとは別』ということになり、外国籍の子どもは学級共同体の一員としてはマージナル化し、逆に、共同体の一員として皆と『平等=同じ』に扱おうとすると、外国籍の子どもたちがルールから逸脱した時は、(略)『なぜ・・・だけ許されるのか』という、他の子どもからの集中攻撃に遭うという相関関係」(p225)があると指摘する。Rの場合、遅刻や掃除当番サボりという「逸脱」については、概ね恒吉の言う前者の「マージナル化」に相当するだろう。A教師は、次のように語った。

クラスのみなが、大人だったと思いますね。(遅刻にしても、掃除当番サボりにしても) Rだからしかたねーや、みたいな。なんか小さい子供を遊びに入れる時みたいな。「オミソ」みたいな。だからといって、Rを意識的に外そうとしたり、強く非難したりしなかったから。空気みたいな存在っていうか、いてもいなくても同じっていうか。(同上)

掃除のとき、ついてないと、ほんとにすぐどっか行っちゃいましたね。何箇所か、私は掃除監督を掛け持ちしているので別のところに行って戻ってくるとRがいなくて、「R、どこいった？」って聞くと、周りの子ども「わかんねー」って。もうまったく関心がないって感じで。(同上)

Rとのやりとりのなかで、R自身がピアスやチャパツを「悪いこと」だと自覚しながら、わざとそうしていることを知っていた私は、「Rは、自身が学校内でマージナル化されていることを感じていて、そのために自尊感情を持たずにいて、だから逸脱行動をする」と考え、担任のA教師に対して、Rが同級生の前で自信を持つことができるような工夫した学級経営をしてほしい、と考えていた。たとえば、Rの祖国であるフィリピンという「国家」や「フィリピン文化」の肯定的な面をクラスの生徒全体の前で紹介したり、Rの得意な英語の力を同級生に披露できるような場面を作ったり、というような。また、ほとんど全科目が最低の成績であり、Rが教科書に出てくるごく簡単な言葉がまったくわかっておらず、学力面での達成感をもてないのは、各教

科担任の指導不足のせいだと私は考え、担任教師からのアプローチがあれば他の教科担任も意識せざるを得なくなるのだろうに、と考へたりした。

また、A教師にも校長と同様に、「本質主義的」な発言があった。Rの母、フィリピン人女性のHさんを評して、A教師は好感を込めて「日本人より日本人らしい」と言った。

Hさんは（他の親に比べると）日本的っていうか、日本に慣れさせることを大事にしてるみたいで、あまり自分のやり方を押し付けてこないというか。「こういうことがあったので気をつけてあげてください」と言うのと、「すみませんでした。よく言っておきます」とか言って、日本人より日本人らしかった。だから、話していて、こっちは安心でした。下手すると、日本人の親御さんって言葉尻をとらえて、別のところで私たちを批判したり、ちょっと言葉に気をつけなければいけないところもあるんだけど、Hさんは、学校を悪く捉えるということは絶対無かった。「こういうものを買いたいんですけど」というと、「あ、そうですか」とって、お金も絶対遅れることはないし。そういう点はすごく感心しましたね。学校が何をやっても、ありがとうございますって、必ず「お世話になります」というすごく腰の低いお母さんで。（2006年3月21日インタビュー記録）

こうしたA教師をまなざす私の目は、どちらかと言うと批判的だが、しかし、私はそれらの思いをA教師に直接伝えて、Rのためになんらかの改善を迫っていくことよりも、むしろ、A教師との「関係」を良好に作ろうと努力した。そういう私自身こそ、職場での「人間関係」を一義に考え、不必要な（実際は必要であるかもしれない）摩擦を避けようとする「日本人らしい」「日本人」であったのかもしれない。しかし、A教師も、常に「首尾一貫」した自信溢れる指導者では必ずしもなく、自らの信念のなかの曖昧な部分や不確かな気持ち、あるいは自身の指導方法や指導力に対する疑問について、率直に私に伝えてくれることで、私自身のA教師に対する「親密さ」が増していく。A教師はたとえば、次のように語った。

実は、十分にRに手をかけてやれない後ろめたさがありました。（A教師から私宛メール2005年4月6日）

どこに主眼を置くかで、いつも悩んでしまいます。周囲とのバランスや

本人の適性やら、私自身の能力やら (... 最後のが一番ネックか)。(同 5 月19日)

実は面接練習の件で、Rを怒って叱りつけてしまいました。(RはA教師に反抗的に)舌打ちまでしたので、私はカチーンときて怒鳴りつけてしまいました。Rも私の剣幕にびっくりして少し涙目になっていましたが、放っておきました。我ながら冷たい教師です。しかも、舌打ちは、私自身の悪い癖で、それがうつったかもしれないのに...。(同 2006年 1 月25日)

そして私は、たとえば中学生がピアスをしてはいけない理論的根拠がわからないまま、A教師や学校との「一枚岩」の役割を確実に演じ、Rに「遅刻するな、ピアスもするな、シャツ出すな、上履きのかかとを踏むな」と強く言いながら、Rとの勉強を続けたのである。

### 5. 3 Rの義父N氏

Rは、9 人家族だった。兄 2 人と妹 2 人、弟 1 人とRは、母親のHさんのフィリピンからの「連れ子」であり、その下にもうひとり、Rの義父N氏とHさんとの間の幼児がおり、7 人きょうだいと母Hさん、義父N氏の 9 人家族である。私はN氏との面識がなく、電話や文書を介しての交渉もなく、N氏についての情報の根拠は、R、Rの兄、A教師、校長からの間接的なもののみである。その意味で私の思考はN氏に対して「フェア」ではなく、「客観的」なものでもない。しかし、そうでありながら、私がここでN氏に言及する理由は、第 1 に、Rとかかわった 1 年半の間、この状況を取りまく人々のなかで、私の「主観」がもっとも「異文化」を感じたのが、日本人男性であるN氏であったこと、第 2 に、N氏を通して、私の「日本人性」と異文化への「偏見」が照射されるのではないかと考えたこと、である。

Rは、X市から就学援助を受けていた。諸経費と給食費が免除され、修学旅行代金と入学準備費が支給された。それは、Rの家庭が生活保護家庭だったからである。N氏はHさんと結婚し、Hさんは数年後にフィリピンに残してきたRたち 6 人を呼び寄せた。Hさんはマニラで 4 年制の大学を卒業した女性だが、祖国で離婚して 6 人の子どもを抱え、そして日本人男性のN氏とめぐり合い、再婚した。

私がRからN氏の情報をはじめて得たのは、Rに対して、母語のタガログ語とフィリピンの学校で使っていた英語の力を大切にしてくださいと話したとき

だった。日本にいて学校では特にタガログ語は全く使えないから、できれば家できちんとタガログ語を使いなさいね、君は将来フィリピンと日本をつなぐ人になれるのだから、フィリピンのことばをしっかりと維持していなければね、などという意味のことを話したときだった。Rは、「だけど、お父さんは家では絶対フィリピンの言葉を話すなって。お兄ちゃんたちと話すときも日本語で話せて。そうしないと日本語が上手にならないからって」と言ったのだ。私はRの義父、日本人のN氏のことを念頭に置かずに発言した失敗に気が付き、「そうだ、そのとおりだ。お父さんとは、日本語で話さなくちゃね。そりゃそうだよ、お父さんがいたら、やっぱりお兄ちゃんたちとも日本語で話さないと、お父さんはかわいそうだ。タガログ語じゃ全然わからないし、家族の中で仲間はずれにされたみたいだしね。だけど、お父さんがいないところではタガログ語で話せるでしょ。タガログ語の勉強もしなさいよ」などとしどろもどろに訂正したりした。しかし私は内心では、自分が引き取った、豊かなバックグラウンドを持つはずの自分の子どもの将来を見通さず、父親としての、そして「日本人」としての権威を振りかざしながら、家庭内でRたちに安易に日本語を押し付けるN氏に対して、反発した。

けれど、私のこの「反発」は、どこか、N氏に対する「偏見」を含んでいなかったか。そしてその「偏見」は、私の「ジェンダー」と「エスニティー」、すなわち、もしかしたら「フィリピン人女性と結婚する、年長で農村出身の日本人男性」への固定したステレオタイプが絡み合った、悪意が潜んでいなかったか。私がN氏に感じたのは、おそらく次のようなことだ。

フィリピン人のHさんと結婚したのはいい、その子どもたちを国際移動させて6人も引き取ったのはいい、しかし、そうでありながら、なぜ失業しているのか、Hさんを働かせ、Rの兄たちを高校に行かせられず、なぜあなたは「日本人」の「男性」でありながら、失業しているのか、大家族の当主となる決意をしながら、なぜ生活保護と子供たちの就学援助を受ける失業者でありつづけるのか...

## 6. おわりに

以上、外国人少数居住地域における年少者日本語教育の現場を舞台として、日本語支援ボランティアとしての、またフィールドワーカーとしての私自身の「日本人性」が、他者との関係性の中で構築され、構築されなおされていた過程について考察してきた。

まず、Rに「キミは日本人になりたいのか」「キミはフィリピンが嫌いな

のか」と問いかける私の内面の相克は、未熟な文化的支配—従属関係からRを「解放」させようとする、そのことはすなわち、フィリピン対日本という固定的な二項対立に陥ってしまい、その挙句、ステレオタイプな「国家像」をRに押し付ける危険をも犯さなければならないのだった。また、そうしてRを「異化」するにもかかわらず、Rに次の就学機会を与え、「日本社会」で「通用」する学歴を得させるために、戦前戦中の植民地主義的な日本語教育を彷彿させる「同化教育」を、私は展開するのだった。

しかし、そうした私の本質主義的な実践は、いずれも、他ならぬR自身の、無意識で身軽な「ブラシ」によって相対化され、案外簡単に破壊されるものでもあった。もちろん、佐藤（2001）が、そして前述した加納さんが指摘するとおり、ポストナショナリズムの時代には特定のナショナリティに規定されないアイデンティティを獲得することが可能であるだろうし、「国民国家の揺らぎのなかで、ハイブリッドなディアスポラ的な人間を戦略的に育成していく」（p33）ための方途は、探り続けられなければならない。その意味で、私の実践はあまりに無防備だったのであり、出口を見つけるすべを、現場での私は知らなかった。にもかかわらず、それをメタレベルで分析しなおすことを通して脱構築されるのは、教育実践や研究の主体である「日本人」としての私だけではなく、従来の研究対象、つまり従来鮮明にしたいと思われてきた「他者」としてのRでもあった。倉石（2005）が『つねに鮮明に像を結んでいる』他者を脱構築すること、それは、輪郭が一向にはっきりせず、雑多なものを含んでおり、一言でどうてい言い表せないような他者を、その複雑性のままに再度見いだすということ」と述べるとおり、Rの像は全く鮮明ではなく、「あいまいでぼやけた他者像」なのであった。つまり、「日本人」である私と「マイノリティー」であるRとの「境界」は、まるで確実なものではなく、あいまいでぼんやりしたものだった。

そのことは、Rのまわりの大人たちについても、同様のようである。私は、校長にも、A教師にも、N氏についても批判的なまなざしを向けたけれど、その批判は裏返して私自身にも向けられ、批判の主体と客体の「境界」は、やはりあいまいで不鮮明なものとなる。『日本人であること』を問うことによって、現在のところ支配的だったり、自明とされている自他分節化の様式を相対化することができるようになる」（倉石2005：62）のは私にも当てはまる。こうして報告を書こうとする私が、Rを、校長を、A教師を、N氏を、年齢、性別、出身地、家庭環境、社会的立場などの「文化」の違う鮮明な他者として描き出そうとするならば、そこでは、山ノ内（2005）が指摘するように『私たち』と『彼ら』の間の差異を還元不可能な『文化的差異』とし

て表象することが、社会的不平等や不公平を『自然なもの』として隠蔽してしまうのではないか。私はいまだ混迷と葛藤の只中におり、本稿においても理念的な彷徨の末に、明確な結論にはとうてい到達しえない。しかし、「日本人性」に注目して調査する側と調査される側との関係を自省的に捉えようとする試みからは、馬淵（2006）がスミスらを引用して主張するように、その調査する側が「決して無垢で中立的な立場では調査に関われず」（Smyth and Shacklock 1998）、研究のどの過程においても「中立であることに意味を見出さない領域があること」（Guba and Lincoln 1998）の認知につながるのではないだろうか。

本稿では、以上のとおり、Rと、Rをめぐる日本人の大人たちと私との関係性のなかでの「日本人性」の構築の過程について、内省的な分析に終始した。しかし、Rをめぐる制度的な状況について語られなかった問題は山積している。たとえば、私のようなボランティアではなく、専門の加配教員による日本語教育の充実は早急になされなければならないだろう。また、Rたちの母語保持の必要性ももっと認識されなければならない。外国人児童生徒が母語や母文化を大切に、自尊感情を持つと同時に学級全体の子どもの国際社会についての学びを促す授業の開発、そのための教員研修の実施、そして、高校入試における特別枠や特別措置の配慮等も、行政、地域、学校、大学などの研究機関等との連携によって実現されなければならない。加えて、Rの兄たちのようなケース、つまり義務教育の年齢を超えて来日した10代後半の子どもたちにとっても、日本語習得や同世代の仲間作りを含めて学校は重要な役割を果たす教育機関であるにもかかわらず、彼らは学校教育制度からはじかれてしまい、日本社会での居場所となる受け皿がない。私たち日本語教育関係者による研究が、現状の変革になんらかの貢献を持つことに意識的であろうとするとき、これらの問題は、今後避けることのできないテーマとして残されている。

#### 註

- (1) このことを渋谷（2006）は「位置取りの政治」と呼び、次のように説明している。「位置（position）とは、関係的で空間的な言葉である。周縁は中心に対する、下は上に対する位置である。また、position にingをつけた位置取りという言葉は、動きをあらわしている。位置取りとは、動いている対象を関係の中で暫定的にとらえようとする言葉である」。さらに渋谷はスチュワート・ホールをひき、ホールが「アイデンティティ」を、表象のされ方に応じて複数の可能性の中からその都度選び取られる政治的な位置取りとして捉えているとして、その利点を次の3点で説明している。第1に、複数の文化との接触や移動の経験を、より肯定的に理解できること、第2に、表象の中での位置取りという視点によって、国家や民族、

文化を本質化し、それらへの帰属感を唯一あるいは主要なアイデンティティとする、帝国主義的な語りから逃れることができること、第3に、アイデンティティの政治性に着目することで、不平等な権力配分のなかでの主体的な戦略が見えてくること。

- (2) 「日本人であること」、あるいは「日本人性」を問うことは、「異文化間教育研究に潜む無意識な思考様式を意識化し、批判的に介入しよう」(中島2005: 7)とする試みである。これは、アメリカにおける「白人性(ホワイトネス)」の研究に端を発し、松尾(2004)によれば、それに注目する有効性は次の点にある。「白人であることが目に見えない権力としていかに作用してきたかを追及」し、そして「人種的な不平等が、白人にとって外部ではなく内部にあって、自己のものの見方、特権、日々の経験が直接影響する問題として認識させる手だてに」なり、かつ「本質的な実態をもつものではなく、社会的に作られたということは、それは可変であり、つくり変えることができる」という3点である。そこから松尾は、「日本人であること」あるいは「日本人性」へ注目することによって、「意識されない『日本人』という中心を問うことが可能になり、異なる他者を排除してきた社会構造を『日本人』すべての問題として考えることができ、また、そうした社会的な不平等を変革していくための方策を構想することができる」と主張する。
- (3) 法務省統計によれば全国の外国人登録者数の総人口に占める割合は、2005年現在1.57% (<http://www.moj.go.jp/PRESS/060530-1/060530-1.html>) であるのに対し、X市では2006年現在総人口30500人に対し外国人登録者数は85人で、その割合は0.002% (「県推計人口」<http://www.pref.niigata.jp/soumu/tokei/data/jinkou.html> 及び「県在住外国人生活アンケート調査結果について」<http://www2.pref.niigata.jp/niigata/Webkeiji.nsf/a5a90d5>)。
- (4) たとえば、南米からの日系人集住地域である群馬県太田市では、浜松市などと共に平成4年度文化庁日本語教育モデル地域の指定を受け、市の国際交流協会や教育委員会の協力で日本語教師やボランティアの育成を行い、外国人年少者のための指導教室を開催している。さらにポルトガル語・スペイン語母語話者(多くが日系人自身)を指導助手という形で雇用し公立学校に派遣して、学習指導や教材開発、生活面精神面での指導や支援を公的に行っている(文化庁2004)。また、東京都新宿区では区内の大学との協力で、日本語教育を専攻する大学院生による外国人児童生徒への日本語指導および教科学習支援を行っている。同大久保小学校では、2004年度から2年間文部科学省「母語を用いた帰国・外国人児童生徒支援に関する調査研究」の一環として、タイ語を母語とする複数の児童にタイ語(定住者)を話す2人の学外指導者がタイ語による「授業」を試行的に行なっている。授業の内容は、タイの社会や歴史について歌やクイズを盛り込んで楽しく展開するもので、子どもの母語や母文化に対する興味や関心を引き出す内容になっている(川上・高橋2006)。他にも小中学校、教育委員会、自治体(生涯学習課)、複数のNPO法人、大学などのネットワーク形成を軸として効果的な支援を行っている地域(愛知県豊田市保見、大阪府大阪市など)、財団法人国際交流協会が中心となって総合的な支援を行っている地域(東京都武蔵野市など)の例がある。なお、X市の近郊の新潟県新潟市では、原則として転入から50時間の専門家による日本語教育は行政が保障するという制度となっている。
- (5) 外国人児童生徒だけを通常の教室から「取り出し」、別教室で日本語教師が個別に

行う授業形式。概ね通常教室での国語科や社会科の時間など、外国人児童生徒が参加しにくい授業時間に設定して行われることが多い。

- (6) この研究倫理上の問題については、私は校長に「年少者日本語教育の現場を、私自身が経験し勉強したい」という言葉で説明した。
- (7) 文化によって規定された、国家・民族・ジェンダーなどの人間分節をそこに帰属する人々の変わらぬ本質と捉える思考。文化のカテゴリーを土地や民族と本質的に結びつけたものと見なす思考。
- (8) 「まなざす」をここでは、研究や分析や観察の対象として俎上へのせ、異質な他者として「客体化」しようとするふるまい、として使用する。
- (9) 文部科学省「帰国・外国人児童生徒教育に関する施策」より ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/03082702.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/03082702.htm))
- (10) 国内法では本文中の通りだが、批准している国際法（「国連子どもの権利条約」「国際人権A規約」「人種差別撤廃条約」など）を遵法するとすれば、この通りではない。
- (11) 中学校教諭の「忙しさ」については、酒井（1998）に詳しい。

#### 【参考文献】

- 有田佳代子（2006）「日本語教室における『論争上にある問題（controversial issues）』の展開についての試論」WEB版『リテラシーズ』3（1）くろしお出版pp1-14
- 川上郁雄・高橋理恵（2006）「JSL児童の日本語能力の把握から実践への道筋——新宿区立大久保小学校の実践をもとに」日本語教育学会『日本語教育』128号pp24-35
- 岸田由美（2004）「日本社会の多様化は『日本人』を多様化しうるか——『日本人』と『在日韓国・朝鮮人』の構成にひきつけて」佐藤郡衛他編『ひとを分けるものつなぐもの——異文化間教育からの挑戦』pp35-60
- 金泰泳（1998）「アイデンティティ・ポリティクス超克の〈戦術〉——在日朝鮮人の子ども会活動の事例から」社会学研究会『ソジオロジ』131号pp37-54
- 倉石一郎（2005）「脱構築から他者の語り直しへ——『日本人性』の問いが異文化間教育・研究にもたらすもの」異文化間教育学会『異文化間教育』第22号pp57-67
- Guba, E. and Lincoln, Y. S., 1998, "Competing Paradigms in Qualitative Research" in N. Denzin and Y. S. Lincoln(eds.), The landscape of Qualitative Research: Theories and Issues, Thousand Oaks: Sage Publications, pp195-220
- 酒井朗（1998）「中学校 多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー 学校現場のいま』嵯峨野書院pp223-250
- 佐藤群衛（2001）『国際理解教育——多文化共生社会の学校作り』明石書店
- 島本篤エルネスト（2006）「外国人の子どもたちの学習権を損なう、仕組まれた誤解」<http://list.jca.apc.org/public/aml/2006-June/007140.html>
- 渋谷真紀（2006）「『日本人』であることをめぐる位置取りの政治——異文化間教育調査の相互行為分析」異文化間教育学会『異文化間教育』第24号pp12-26
- Smyth, John and Shacklock, Geoffrey, 1998, 'Behind the 'Cleaning' of Socially Critical Research Account' in J. Smyth & Shacklock (eds.), Being Reflexive in Critical Education and Social Research, London: Falmer Press, pp1-12
- 戴エイカ（1999）『多文化主義とディアスポラ』明石書店
- 恒吉僚子（1996）「多文化共生時代の日本の学校文化」堀尾輝久編『講座学校 6 学



- 校文化という磁場』柏書房pp217-240
- 中島智子 (2005) 「異文化間教育と『日本人性』」異文化間教育学会『異文化間教育』第22号pp 2-14
- 馬淵仁 (2006) 『異文化間教育』の捉え直し——語り直しをもたらすもの』異文化間教育学会『異文化間教育』第24号pp49-62
- 松尾知明 (2005) 『『ホワイトネス研究』と『日本人性』——異文化間教育への新しい視座』異文化間教育学会『異文化間教育』第22号pp15-26
- 彌永信美 (1996) 「<アジア>という差異化/差別化」栗原彬編『現代世界の差別構造』弘文堂pp48-63
- 文化庁 (2004) 「平成16年度文化庁日本語教育大会パネルディスカッション・地域における年少者への日本語習得支援について考える」[http://www.bunka.go.jp/1kokugo/16\\_tokyotaikai\\_4.html](http://www.bunka.go.jp/1kokugo/16_tokyotaikai_4.html)
- 山崎香織 (2005) 「新来外国人生徒と進路指導——『加熱』と『冷却』の機能に注目して」異文化間教育学会編『異文化間教育』21アカデミア出版pp 5-18
- 山ノ内裕子 (2006) 「日系人研究における『差異化』と『他者性』——ブラジル日系社会でのフィールドワークの経験から」異文化間教育学会『異文化間教育』第24号pp27-40