

ニューカマーは差異をどう生きるか？

—あるブラジル人青年の学校段階間移行の経験に注目して—

Newcomer student's experience concerning the difference at school

児島 明 KOJIMA Akira (准教授 発達科学講座)

キーワード：ニューカマー newcomer, 差異 difference, 学校経験 school experience, ブラジル人青年 Brazilian young people

1 課題の設定

本稿は、ニューカマーの子どもが学校で経験する差異について、学校を生きる子どもの視点から理解することを目的とする。具体的には、小学校から高校まで日本の公立学校に通った経験を有する1人のブラジル人青年のライフヒストリーをとりあげ、それぞれの学校段階で差異をめぐるどのような問題に直面し、いかなる対処を試みたかを、そこで生じる具体的な相互行為に着目しながら描くことで、差異をめぐるニューカマーの子どもが経験が「場」のありようがいかに影響されるかについて検討する。

ニューカマーの子どもと日本の学校との出会いの諸相については、すでに多くの先行研究が存在する。日本の学校への適応を中心に対処すべき諸課題があきらかにされる一方で(太田 2000, 志水・清水編 2001, 小内編 2003, 児島 2006, 清水 2006, 金井 2012)、ニューカマーの子どもが成長を反映して義務教育段階以降の進路形成にも目が向けられるようになり、高校進学や高校生活を射程に入れた研究もなされるようになった(山崎 2005, 広崎 2007, 志水編 2008, 趙 2010)。だが、本稿の目的に照らした場合、これらの諸研究には少なくとも以下の2つの点で限界がある。

1つめとして、ほとんどの先行研究はなんらかのかたちで学校文化と差異の関係に注目しているが、論点の中心は、教師や学校がニューカマーの子どもがもちこむ文化的差異に対して、いかなるまなざしのもとで、どのような対応をしているのかということにある。そこではしばしばニューカマーの子どもが文化的差異は所与のものとされ、その否定が受容かが問われる。また、その文脈において個人的差異は文化的差異と対立関係にあるものとして扱われることが多く、前者への注目は後者を見過ごすことにつながると批判されることもある。いずれもニューカマーの子どもが学びや育ちをいかに支えるかという視点は共有しているものの、ニューカマーの子ども自身が差異をどのようなものとして経験しているかという点への関心は十分とはいえない。当事者の視点に立った差異の理解を欠いてきたことは否めないのである。

2つめとして、先行研究においては特定の学校段階がフィールドに選ばれ、そのフィールドにおける差異への対処の現

状が描かれてきた。選定された学校内部の権力構造や相互行為のありようを綿密に描き出したことの意義そのものは評価されるべきであるが、他の学校段階と切り離されたかたちで研究が進められる傾向が強かったため、差異への対処をめぐる学校段階間のちがいやそのことが学校段階間を移行する子どもの経験にどのように影響するかといった点には十分に注意が向けられてこなかった。そしてこのことはやはり、当事者の視点の欠如という1つめの問題点と通底する。

本稿では、上記2つの限界を克服するための1つの試みとして、1人のブラジル人女性が異なる学校段階間を移行する過程で差異をめぐるいかなる課題に直面し、どのように向きあってきたかを描くことで、当事者の視点に立った差異の理解がひらく可能性について検討する。これを、「どこから来たのか(ルーツ)を問うだけではなく、どのようにして今に至っているのか(ルート)をまなざすことによって、「ニューカマーの子どもたちの今」をよりよく理解しようとする試み」(渋谷 2013, p.2)の一環として位置づけるとすれば、他者によって想定されがちな差異をニューカマーの子ども自身のルートに置きなおす作業であるともいえるだろう。

2 研究の対象と方法

本稿では、ブラジル出身で小学校以降の教育を日本で受けた経験をもつアナさん(仮名)のライフヒストリーをとりあげる。アナさんは現在、サンパウロ市の日系学校に日本語教師として働きながら暮らしているが、小学校から高校まで日本の公立学校で学び、その後、専門学校への進学を経て日本の企業で働いた経験を有する。筆者は2014年6月にサンパウロ市を訪れた際にアナさんが勤務する学校を訪問し、約2時間半のインタビューをおこなった。聴きとった内容は了承をえたうえでICレコーダーに録音し、後に文字起こした。質問項目は、渡日や帰国の経緯、日本やブラジルでの生活状況、将来展望など多岐にわたったが、本稿では、なかでも日本での学校経験に焦点を絞って、差異をめぐる課題が子ども自身にどのような経験として立ち現れるのかを検討する。小学校から高校卒業までを日本の公立学校で過ごしたアナさんのライフヒストリーに注目することで、差異をめぐる経験が「場

のありようにかかに影響を受けるかが浮かびあがるだろう。

アナさんを事例としてとりあげる意義をあらためて述べるとすれば、第一に、小学校から高校（そして専門学校）を卒業するまで継続して日本の学校に通った経験を有するがゆえに、課題としての差異の立ち現れ方が学校段階に応じてどのように異なった相貌をみせるのかを描くことができる。第二に、アナさんが暮らしていたのはいわゆるブラジル人集住地域ではなかったため、学校において文化的差異を集団的に維持しうる条件はなかった。にもかかわらずアナさんの事例からは文化的差異の確保がある程度可能になった様子がうかがわれる。その条件を検討することにより、集住地域に偏りがちな従来のニューカマー研究が欠いてきた視点を提供することができるだろう。

では以下、アナさんが渡日にいたった経緯および渡日直後の状況について簡単に紹介しておこう。アナさんはサンパウロ市ジャバクアラ生まれ、28歳（調査時点）の女性である。両親とも日系であるが、アナさん自身は日系ではない。生まれてすぐに養女としてひきとられたという経緯がある。幼少期には、近所の子どもたちと路地で遊んだり、大勢のいとこたちと一緒に旅行をしたり、クリスマスや誕生日には家に集まってお祝いをしたりしたことをよく覚えている。

ブラジルにいる間、父親はいとこと事業をおこし、母親は旅行会社で働いていた。だが、父親は事業がうまくいかず、アナさんが2歳のときに1人で日本へ出稼ぎに出た。父親はブラジル生まれであるが日本の国籍を保有していたため、日本へは自由に行き来できた。そして1990年、アナが4歳のとき、家族と一緒に暮らすために母親は娘を連れて日本へ向かった。

父親は幼少期から祖父にきびしくしつけられ、日本語学校にも通っていたので、日本語はよくできた。それが幸いして友人から東京での仕事を紹介され、機械関係の会社で契約社員として働いていた。工場労働とは異なる種類の仕事だった。そのため、2年ぶりの家族での暮らしは東京都品川区ではじまり、両親が2011年7月、アナさんが2013年3月に帰国するまで、そこが生活の拠点となった。母親は大きな会社の社員食堂で働いたり、裕福な日本人家庭の家政婦をしたりした。アナさん自身は日本の幼稚園に通うことになった。

3 事例

(1) 個人的差異の称揚を通じた文化的差異の承認—小学校での忘れられない授業

幼稚園に通いはじめたときには、ものめずらしさからみんなに囲まれ話しかけられてとても驚いた。日本語については、ブラジルで日本語学校に通っていたのにくわえ、家でも祖母とは日本語で話していたので、それなりに対応できた。自らは非日系であるが、養女として日系人の両親に育てられ、親戚も「いわゆる日本人の顔」をした人が多く、「みんなとまったく同じように育ってきたし、同じように扱われてきた」た

め、日本に来てあまり違和感を感じなかった。むしろ、ほかの園児や保護者たちがアナさんを見て驚いていることに驚いたという。

小学校に入ると、「見た目」の差異に起因する嫌がらせが生じるようになり、「日本人」との差異を序列関係のなかで思い知らされるという経験をはじめてすることになった。

やっぱり見た目がちがうので、みんなじゃないんですけど、「ブラジル菌がうつる」とか。いま言うときと笑っちゃうんですけど、当時はもうショックだし、すごい嫌で。学校行くのときもすごい嫌で。わたしも気が強かったんで、負けずに何か言い返したりとか、そういうのもあったんですけど。でも、そのときによくたぶん「ああ、わたしってほかの人とちがうんだ」みたいなのを感じて。そうなるクラスには30何人いて、わたし、外国人1人みたいな感じじゃないですか。そしたらなんか、「ああ、負けた」みたいな。

自宅への電話連絡や朝の迎えなど、登校をうながす担任教師の働きかけはあったものの、差異をめぐる上記の状況に変化はなかった。ついにはストレスで偏頭痛に悩まされるようになり、早退して自宅近くの病院に通うことも多くなった。欠席も増えていったが、「どうせそのうちブラジル帰るし」と、帰国の見込みを拠り所として自らを納得させていた。小2まではこうした状態が続き、「日本も日本人も大嫌いと思って」いたという。

だが、小3になって担任が変わったのをきっかけとして状況は一変した。アナさんが「いままでの学校生活のなかで一番先生として尊敬できる人」と振り返るその担任教師は、学習指導においても生徒指導においてもバランスがよく、「上手な先生」だった。そしてなによりも、「わたしのいいところをちゃんと見て評価してくれる人」であったことがうれしかった。アナさんにとって忘れられない授業場面がある。

国語の授業で、1回教科書読んで、その内容のことで質問が3つぐらいあって、そのなかでどれが当てはまるかっていうのを選ばなきゃいけないんですけど。で、クラス内でわたし1人だけが、A、B、CってあるとしてAを選んで、クラスのほか全員がCを選んだんですよ。その先生が「Aでいい？ Aでいいんだね。じゃ、どうしてか説明して」って言って、わたしが説明して、「うん、わかった」って言って。今度Cの人が誰か代表して説明して。[その後で]「じゃあ、意見が変わった人はいますか？」って先生が聞いて、4、5人、わたしのほうに移ったんですよ。それで、そのときにわたしの答えがあっていたんです。それで先生が、わたしは文章から人の気持ちをすごく読みとれる人なんだみたいなことを言ってくれたんですよ。それでたぶん、わたし、国語が好きなんだと思います。そういうところを見てくれた先生が、わたしのなかでは光り輝いて見えた。

それ以降、小1のときから苦手意識をもっていた「いじわるな子に対して屈しなくなった」という。教室での授業という公的な場面においてほかの児童とのちがいが肯定的な評価を受けたことにより、アナさんは差異に対する向きあい方を大きく変えることができたのである。

わたしは人とちがうことを気にしていたけど、わたしのいいところをわたし自身に気づかせてくれたからだと思います。で、自信がもてた。もっと自分に。そのときまでは、自分だけが外国人ってということに対して「やだな」というのはあったけど、でも、その先生と出会ったことによって、それが多少変わるきっかけになったかなみたいな。

「外国人」であることに対してほかの児童から否定的なまなざしを向けられ、アナさん自身もそのまなざしを内面化してしまっていた。しかし、担任教師の実践を通じて他者と異なっていることの価値に気づくことで、そうしたまなざしは相対化され、教室のなかではほかの児童と対等な存在として自らを引きあげることができた。

いままで、わたしはみんなとちがうんだっていうあれができてあがっていたのが、なんか、その先生によって、すべてが平等になったように思えたんですよ。

このような変化を経ることで、小3からは欠席や早退もほぼなくなり、担任がかわった小5以降も安定した学校生活を送ることができた。

ここで注目すべきは、担任教師はかならずしも「ブラジル人」としての文化的差異をとりあげるかたちでアナさんを評価したわけではないということである。むしろそこでの評価は個人的な能力についてなされている。そうでありながら、アナさんにとってそれは、個人的な能力の評価を超えて、「外国人」としての自分に対する承認のことばとして受けとめられ、周囲との関係性を変える決定的な転機となった。

このことは、個人的差異と文化的差異をしばしば対立的にとらえ、前者ではなく後者を重視することの必要性を強調してきた従来のニューカマー研究に一定の反省をうながすものといえよう。すなわち、文化的差異を表立って強調することのみがニューカマーの子どもの自己肯定感を形成するための唯一の回路なのではなく、個人的差異の称揚がかれらに自己肯定感をもたらし、それが自らの文化的差異に対する肯定感の獲得につながるという回路もありうるということを、この事例は示しているからである。

(2) 学校的差異を相対化する文化的差異—中学校でのサバイバル

ところが、中学校にあがるやいなや、差異をめぐる状況はアナさんにとってふたたび大きな葛藤をはらむものとなった。当時の思いをアナさんは「決まりごととカルールとか、なんか縛られすぎて、そういうのがすごい息苦しかった」と振り

返る。小学校ではそれほど目立たなかった「差異の管理」および「管理のための差異」という側面が、中学校に入ると前面にせり出してきたのである。とりわけ中学校で顕在化するというような差異のありようを学校的差異と呼ぶとしよう。学校的差異は以下の2通りのやり方でアナさんに「息苦しさ」をもたらした。

1つは、差異がなによりも管理の対象とされたことである。とりわけ身なりに関して厳格な校則の存在は、外見上の差異を否定することで共同性を達成しようとするものとしてきわめて理不尽に感じられた。

〔束縛に息苦しさを感じたのは〕もうすべてです。たとえばアクセサリーを使っちゃいけないとか、スカートの長さは膝下とか、えー、意味わかんないみたいな。

もう1つは、上記のようなかたちで達成される共同性を維持すべく、学校生活において序列関係を強調する差異のコードが支配するようになったことである。教師—生徒関係はもちろんのこと、生徒間でも先輩—後輩という序列関係が強調され、学校生活で第一に優先されるべき差異として学校環境を形成した。アナさんにとって、このような序列を前提とする差異のコードの共有によって成り立つ共同性は、育ってきた環境からしても馴染みのないものであり、違和感は大きかった。

小学校のときにはいないタイプの先生が〔いる〕。いままで、まわりにすごいやさしい人がいっぱいいたのに、すごいこわい、きびしい人とかがいる、みたいな。何かそういうのは嫌でしたね。

—突然、中学校であらわれたというか。

上下関係をたぶんそこですごい、日本人ってすごいきびしいじゃないですか、上下関係、それをなんかすごく感じましたんですよ。先生だけじゃなくて、先輩とか、もうすごい面倒くさくってそういうのが大嫌いで。ブラジル人ってそういうのがないから。だから、やっぱりわたしのなかでは本当に新しいことだったんです。

このような学校的差異が支配する学校文化への違和感からくる「息苦しさ」に押しつぶされそうなアナさんを支えたのは、学校外に形成されたエスニックな共同性であった。小4の頃から、父親に仕事を紹介してもらった親戚が近くに住みはじめたため、休日、誕生日、年末年始などに親戚で集まる機会が増えた。そうした集まりに身をおくと、「なにかぎすぎすした感じ」のする日本とはちがう「空気」をたしかに感じ、年長者からかまいがられたり、いろいろと教えてもらったりすることで「故郷に帰った」ような気分を味わうことができ、「心強かった」という。

だが、エスニックな共同性のもつ意味は、そのような情緒的安定を提供することだけではなかった。エスニックな共同性という足場をもつことで、アナさんが学校文化との間に独自の距離を保つことができたという側面も見逃すことはでき

ない。学校生活に「息苦しさ」を感じ反学校文化を生きる日本人生徒もいたが、アナさんにとって学校の決まりごとやルールに疑問をもつことは、そうした「なんか線路はずれちゃったみたいな感じ」の「反抗するグループ」に加わることに直結しなかった。

〔決まりごとやルールを〕守らないということがイコールあのグループに属するっていう感覚じゃなかったんですよ、わたしのなかで。「普通のことでしょ」みたいな。ばかばかしかったんです、すごく。意味がわかんなかったんです。髪の毛むすぶとか、どういう意味があるんだろうみたいな。

身なりに関する校則に対する違和感を表明するにあたり、アナさんは「やっぱりブラジルから来ているから、シスターじゃあるまいし、みたいに思っちゃう」と文化的差異に注目しながら学校文化の相対化をおこなう。そして、そのような「自由な感じ」を「普通のこと」と感じるのは、「家庭環境がブラジルの気質が多いから」と語っている。すなわち、エスニックな共同性に支えられた独自の相対化の視点から、学校文化に対する違和感に向きあうのである。

そうした視点は同時に、学校文化に順応しているように見える多数の生徒に対しても向けられた。

それ〔＝「反抗するグループ」〕以外のほとんど80%ぐらいの生徒っていうのは、びっくりするぐらいにごく普通に、それが普通であるかのようにやっているから、なんか「あ、あ、あ」みたいな。

このように「反抗するグループ」と「普通」の生徒の両方から一定の距離をとりつつも、「気づいたら、すごく個性的な子たちと仲よく」なっていたという。「ブラジル人」であることを拠る所に学校文化への反抗や順応を相対化しながら、「個性的」であることに価値をおいた友人選択にいたっている点は興味深い。文化的差異を維持することが個人的差異の尊重にむすびつく回路を示唆しているからである。

ところで、仲よくなった友人のほとんどはアナさんも所属していたソフトテニス部のメンバーであり、学校外でも行動をとともにすることが多かった。だが、部活動自体は先輩-後輩関係という序列的な差異のコードが支配する場であり、違和感を抱かざるをえなかった。そうした状況下、アナさんは部活動に「適当に」かかわることで、学校的な差異のコードに必要以上に巻き込まれることを回避した。

あえて強くなって大会とか出る気もなかったし、楽しく過ごしとけばいいやみたいな感じでやっていました。本当、適当に。(中略) やっぱり、あんまりがんばって強くなっちゃうと、そこでもう、先輩-後輩の、わからないですけど、あれが生じるじゃないですか。だから、そういうのも避けられるし。まわりに適当にいたほうが。

部活動に対するこのような距離のとり方を、アナさんは「息苦しいのよりも、なにかもうちょっと知恵を使って楽に乗りきる」ということばで表現する。ブラジルでは「死ぬという事実は変えられないが、それ以外のことなら必ずなす術はあるはず」(Só não há jeito para a morte)ということわざに象徴される「ブラジル流の問題解決方法」をさして「ジェイチーニョ・ブラジレイロ」というが(イシ 2001, p.211)、上記のことばにはこうしたニュアンスが豊かに含まれているといえよう。エスニックな共同性を背景とする視点をえることで、アナさんは、中学校に特有の学校文化が強いる「息苦しさ」に対して独自のやり方で距離をとりながら生き抜いたのであった。

(3) 環境としての文化的差異—脱出のための高校選択

したがって、アナさんにとって高校進学はなによりも、中学校生活の「息苦しさ」からの脱出という重要な意味をもつものとなった。「息苦しさ」への抵抗という文脈に文化的差異が固定された状況が中学校だったとすれば、そうした制約なく文化的差異がそれ自体で承認される場として高校は期待された。そして高校選択にあたっては、学校のランクなどよりも、「息苦しさ」の要因である中学校での人間関係を根本から断ち切ることを重視した。そのためにはできるだけ離れた高校に行きたかったが、学区制度廃止の時期と重なったことが幸いし、そうした希望もかなえることができた。

とにかく新しい友達をつくりたいじゃないですけど、いまいる、知っている、このなんか嫌な感じの先輩、後輩もしくはどうでもいい、あんまり好きじゃない友達とかから、とにかく離れられればいいなと思ったんですよ。ちょうどわたしの受験のときって、学区制度がなくなったときだったんですよ。だから、よし、ちがう学校を受けようと思って。全然すごいレベルの低い高校でいいから。勉強もがんばる気もなかったし。普通は5教科じゃないですか、テスト。わたしが選んだのは3教科テストで面接つきっていうのだったんですよ。よし、それで行こうと思って、そうしたら苦手な科目も入らないし、行けるとかって。かつちがう学区だったので、それが。だから、ほとんど行く人がいなかったんですよ、うちの中学校から。先輩も1人もいなかったし。そこに行った。だから、よし、これでゼロからスタートしようと思ったんですよ。新しい人生をつくりあげようみたいな。わたし的には息苦しかったんで、中学校生活は。だから、そこでもっとわたしらしく、楽しく、あまり悩むことなく過ごせたらいいなみたいな感じで高校を選んだんです。

希望した高校への入学は「大成功」だった。中学校の頃と比べて格段に「生きやすくなった」のである。まず、高校では外国人や「ハーフ」の生徒はけっしてめずらしい存在ではなく、入学した際には、自らも外国人や「ハーフ」であるような先輩が「仲間だ」的な感じで手を振ってくれたりした。

また、かれらとほかの日本人生徒との関係もごく自然なものに感じられた。

高校にやっぱりハーフの人とか外国人の人もほかのいて、みんな本当に普通にナチュラルにほかの子たちと一緒に過ごしていたんで、それもたぶん、過ごしやすくなった一因なのかもしれないですね。

さらに高校入学後、日本にいわゆる「ハーフ・ブーム」が到来したことも「生きやすさ」を感じやすい環境を生み出した。差異が価値あるものとして承認される経験を学校生活のなかでようやく手にすることができた喜びを、アナさんは次のように語る。

[ハーフ・ブームがやってきて] なんか、すごい過ごしやすくなりました。本当、みんなとちがってよかった瞬間がやっとならしたみたい。

高校3年間はとても楽しく過ごすことができた。勉強も楽にこなせ、成績はつねに上位だったうえに、クラスでは人気者で、教師との関係も良好だった。高校生活を通じて「一生ものの友だち」ができたこともあり、中学校までは根強くあった帰国願望は薄れていった。

高校の頃にはもう日本が好きになっていたんですよ。だから、ブラジルに帰る選択肢はわたしのなかではもうなかったんですよ、その頃には。小中はもう帰りたくてしようがなかったのが、高校に入ってからそれはなくなって。すごい仲いいグループとかもできたし。いまだにその子たちとは同じ人数、そのまま変わらず仲よくしてて。

高校卒業後は母親のすすめで英語の専門学校に進学した。卒業後は1年間の帰国を途中にはさみながら3つのメーカーで事務職として働くが、東日本震災後に両親が帰国したことによって生活費負担が増したことにくわえ、勤めていたメーカーの業績悪化により「派遣切り」にあったため、生活を「1回リセットしよう」と考え、2013年3月に帰国を決めた。現在は、再渡日も視野に入れて今後の身の振り方を考えながら、サンパウロの日系学校に勤務し、子どもたちの日本語指導に携わっている。

(4) 文化的差異を支えるもう1つの共同性

日本での学校生活を振り返ってアナさんがいま感じるのは、「わたし、がんばったな」ということである。他県のブラジル人集住地域で暮らしてきた青年たちと話をするなかで、学校に行かなくなり早くから働きはじめたケースが思いのほか多いことを知り、周囲にブラジル人の仲間がいない環境下で学校生活を送ってきた自らの境遇に思いを馳せるのである。

先生が本当に嫌だったとか、なんか犯罪犯したりした子

もいたし、教室で暴れまわる子とか。わたし、そういうのまったくなかったし。嫌な思いはたくさんしてきたけど、でも、まわりにはいっぱいサポートしてくれる人もいたおかげかもしれないですけど、でも、なんて言うんですか、わたしは外国人ひとりだったのに、ここまでできたんだみたいな。

アナさんは、集住地域に暮らすブラジル人と自分とのちがいを、「日本人のなかに完全に入っちゃってた」ことにあるという。

親戚とか、そういうのでブラジル人で集まることはあったけど、お父さんはお父さんで日本人しかいない会社にいたし、お母さんも工場とかそういうとこじゃなくて、やっぱり日本人と一緒に働いてきてたから、たぶんそれが一番のポイントだったのかなと思います。日本人に溶け込んだから、そのほかのいわゆる日系人たちとはちょっとちがうあれなのかなと。

実際、アナさんの両親はさまざまなかたちで日本人との関係を築いており、そのことが、親戚関係を基盤とするエスニックな共同性とはまた異なっていたかたちで、アナさんの成長を支えてきた。

たとえば、幼稚園の保護者のなかには、よく自宅に呼んでくれ、母親が仕事をしている間、預かって面倒をみてくれる人もいた。そのことの影響についてアナさんは、「一緒にいたから、たぶん日本語もそれで覚えていったんじゃないかと思えます」と語る。

また、小学生の頃に偏頭痛の治療で通っていた病院のスタッフもたいへん親切に接してくれた。学校での話を聞いてくれるだけでなく、休日を一緒に過ごすこともあったという。

病院に行くの大好きだったんですよ。看護婦さんとお医者さんがすごいやさしくて、なんか仲よくなって。わたしの専門のお医者さんとかもいたし、看護婦さんも普通に休みの日とかも、事情とかも全部お母さんに聞いてわかってるからやさしくしてくれて、一緒にピクニック行ったりとか。

親が共働きだったので、小学生の頃には学童保育にも通っていた。学校の先生とはまたちがった存在であることもあり、学童保育のスタッフにはよい印象しかないという。とくに、土曜日に行くと子どもは3、4人しかいなかったんで、特別にどこかに連れて行ってくれたり、何か食べたりすることもあり、「いつもとちがう学童生活」を味わえることが楽しかった。そのとき一緒だった子どもとは、ほかの子どもよりも仲よくなることができた。

また、やはり小学生の頃であるが、父親が勤務する会社の社長夫妻も学校生活などについて気にかけてくれ、学校帰りに自宅に招いて話を聞いてくれたりした。

わたしが学校が嫌で行かないのかも知っていたので、お父さんが全部そういうのを社長さんとかに話したり、そういうのをいろいろ言っていたみたいで、結構いろいろ協力してくれたりとか。あと、学童行きなくなかったときも、学校終わったらうちにおいでって言って社長さんちに行ったりとかして。そうすると、いつも社長の奥さんが何かお菓子とか出してきて、話聞いてくれたりとか。あと、社長の家で働いていたスタッフとかもすごいやさしくしてくれて。

このように「やさしい大人がまわりいっぱいいた」自らの過去を振り返りながらアナさんが気づくのは、一見すると本人が「がんばった」結果と見えることの背後に他者によるさまざまな支えがあったという事実であり、そのことの偶然性であった。

その子たち〔＝学校を離れ早くから働きはじめた青年たち〕の話を知ったら、そのときはなんか「ただの甘いじゃん」みたいなふうに思ったのですが、「もっとがんばれたんじゃないの」みたいなふうに思ったのですが、たぶん、いろんな人のほんの小さな気遣いとかがわたしには〔あったことで〕大きく変わった、最終的に。その子たちには、それがなかったのか〔と思う〕。

以上の語りからわれわれは何を読みとるべきだろうか。アナさんの学業継続にさまざまな日本人とのつながりが貢献したことは確かだろうが、重要なのは、そのつながりがどのようなものとして機能したかである。アナさんは集住地域に暮らすブラジル人青年と自らの経験を対比して語る際に「日本人に溶け込んだ」ことを強調していた。これはなにも同化を意味してのことではない。そうではなく、上記の事例が示すように、エスニックな共同性とはまた別の共同性を日本人との間に形成しえたことの意義がここでは語られているのである。そしてその共同性は、アナさんが学校文化を相対化しながら生き抜くためのもう1つの拠り所として重要な機能を果たし、そのことを通じて彼女の文化的差異を下支えしたものと考えられる。

4 まとめと考察

本稿では、ニューカマーの子どもが学校において差異をどのような現実として生きているかを、アナさんのライフヒストリーをとりあげながら描いてきた。以下、そこであきらかになったことをまとめてみよう。

まず、小学校生活においてアナさんが直面したのは、「日本人」に対する「外国人」として彼女を貶めようとする周囲の児童の攻撃だった。このことによってアナさんは自らを「負の差異」を有する存在として認識するようになり、不登校に

近い状態に陥ってしまった。しかし、小3から担任になった教師の教育実践は、アナさんが自らの能力を正当に評価してもらえていると感じられるものであったため、自己肯定感の獲得を可能にした。ここで教師がおこなったのは文化的差異をとりたてて強調することではなく、むしろ個人的差異を称揚することであった。だが、アナさん自身は、そのように個人的差異が称揚される経験を契機として、自らの文化的差異に対する肯定感を取り戻していた。これをふまえて本稿では、個人的差異と文化的差異の関係を対立的にとらえうえて「あれかこれか」を論じることはかならずしも子どもが生きる現実即してないことを指摘し、個人的差異の承認が文化的差異の承認につながる回路の可能性などにも目を向けることの必要性について論じた。

他方、中学校生活についての描写からは、小学校で獲得しえた個人的差異と文化的差異をめぐる肯定感がふたたび不安定化する現状があきらかにされた。それは、学校的差異とも呼ぶべき差異をめぐる2つの側面が、中学校にあがるやいなや前面にせり出してきたことによるものであった。1つは、身なり指導などを通して外見上の差異を否定することで共同性を確保しようとする「差異の管理」である。そしてもう1つは、そのような共同性の安定化に貢献するような序列関係を強調する差異のコード、すなわち「管理のための差異」の浸透である。学校的差異の支配によって個人的差異も文化的差異も封じこめられ、「息苦しさ」に押しつぶされそうなアナさんを支えたのは、親戚関係を基盤に形成されたエスニックな共同性の存在であった。エスニックな共同性はアナさんが文化的差異に対する肯定感を維持するための足場となると同時に、学校的差異が支配する学校文化を相対化する視点を提供することで、「息苦しさ」のなかを生き抜く拠り所となっていた。

そのように文化的差異が学校文化への抵抗の文脈にのみ固定される状況も含め、中学校生活を終始支配していた「息苦しさ」からの脱出を賭けておこなわれたのが高校選択であった。高校では、外国人や「ハーフ」の生徒は例外的な存在ではなかったことにくわえ、折からの「ハーフ・ブーム」で外見的なちがいがいへの積極的な意味付与がなされるなど、文化的差異は学校環境を構成する一部となったため、中学校とは比較にならぬほどの「生きやすさ」をもたらした。「みんなとちがってよかった瞬間がやっと訪れた」というアナさんのことばからは、文化的差異が受容される環境においてはじめて個人的差異をのびやかに生きることが可能になることがわかる。

また、アナさんの場合、学校外にエスニックな共同性のみならず、立場を異にするさまざまな日本人との間に形成された共同性を有していたことも、学業継続を支える重要な条件になっていた。それだけでなく、そのような共同性が、アナさんが学校文化から適度に距離をとることを可能にすることで、間接的にはあれ、文化的差異を下支えしていたことも重要であろう。

さて、以上のように差異をめぐるアナさんの学校経験を振り返ってみて、際立つのはやはり中学校における「息苦しさ」

である。小学校では文化的差異が表立って強調されはしなかったが、個人的差異の称揚が文化的差異に対する肯定感を下支えするという回路が存在した。他方、高校では文化的差異は学校環境の構成要素であり、それといかに向きあうかをめぐって特別な緊張を強いられることはなかった。ここでは、文化的差異の肯定が個人的差異の肯定をもたらすという回路が存在していたといえるだろう。いずれにせよ、文化的差異に対する肯定感がなんらかのかたちで確保されていたのである。

だが、このような肯定感の確保が困難になったのが中学校であった。中学校ではなによりも学校の差異が優先され、個人的差異は学校の共同性を攪乱する要因として統制の対象とされた。そのため、個人的差異の称揚を文化的差異に対する肯定感につなげるという小学校ではありえた回路もほぼ断たれてしまった。このことは、概して文化的差異の承認に対するハードルの高い日本の学校において、文化的差異への肯定感を感じられる契機がほとんど失われてしまうことを意味している。アナさんの中学校生活における「息苦しさ」はこのように、文化的差異に対する肯定感の形成につながる回路がほとんど閉ざされる状況のもとで生みだされたといえるだろう。学校外に拠り所とできるエスニックな共同性が存在しなければ、アナさんとて学校を離脱していた可能性は十分にありうるのである。

以上、ニューカマーの子どもが学校で遭遇する差異の現実について子ども自身の立場から理解を試みることで、個人的差異と文化的差異の関係、学校的差異という独自のコードの存在とそれが個人的差異や文化的差異に与える影響、より広い言説空間のありようと子どもが生きる学校の現実との関係、学校外に形成される共同性の意味や機能など、さらに検討を要する論点が多く浮かびあがってきた。また、これら論点について学校段階の移行という観点をとり入れることで、「場」の特性をふまえたより動的な把握が可能になることも本稿の示唆するところである。さらなる事例分析を重ねながら上記についての考察を深め、差異を力にしよう回路を学校においてどのように構築できるかを多面的に追究することが今後の課題である。

〈参考文献〉

- 広崎純子 2007, 「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択—支援活動の取り組みを通じての変容過程」『教育社会学研究』第80集, pp.227-245.
- イシ, アンジェロ 2001, 『ブラジルを知るための55章』明石書店.
- 金井香里 2012, 『ニューカマーのいる教室—教師の認知と思考』勁草書房.
- 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.
- 森田京子 2007, 『子どもたちのアイデンティティ—ポリテック—ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー』新曜社.

- 小内透編 2003, 『在日ブラジル人の教育と保育—群馬県太田・大泉地区を事例として』明石書店.
- 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.
- 渋谷真樹 2013, 「ルーツからルートへ—ニューカマーの子どもたちの今」『異文化間教育』第37号, pp.1-14.
- 志水宏吉編 2008, 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校に見る教育支援』明石書店.
- 志水宏吉・清水睦美編 2001, 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店.
- 清水睦美 2006, 『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房.
- 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』御茶の水書房.
- 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』第21号, pp.5-18.

(本研究は、平成26～28年度科学研究費補助金(基盤研究C)「ニューカマー青少年の学び直しを支える教育環境設計に関する研究」(研究代表者: 児島明, 課題番号 26381131)に基づく研究成果の一部である。)