九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

「文化」に関する言説生成過程の一考察 : 在日ブラジル人児童受け入れ校における「母語教育」の問題をめぐって

山ノ内, 裕子
九州大学大学院教育学研究科

https://doi.org/10.15017/2320127

出版情報：九州人類学会報. 25, pp.43-56, 1998-03-31. Kyushu Anthropological Association
バージョン：
権利関係：

「文化」に関する言説生成過程の一考察
—在日ブラジル人児童受け入れ校における「母語教育」の問題をめぐって—

九州大学大学院教育学研究科後期博士課程　　山ノ内　裕　子

1．はじめに

母語教育とは多民族国家において、マイノリティ自身の権利の主張によって始められるものであると一般に理解されている。米国における英語第一主義（イングリシュ・オンリー）と二言語主義（バイリンガリズム）の戦い[1]はその一例である。世界の多民族国家では、ホスト国の第一言語と子どもたちの母語の二言語を指導するバイリンガル教育が常に政治的論争の的となってきた。

日系南米人、中国帰国者、インドシナ難民など、いわゆるニューカマーの子どもたちを受け入れている日本の学校においても、一部地域において母語教育の兆しが見られるようになった。筆者が調査を行った[2]A市もそのような地域の一つであり、ブラジル人児童生徒のためのポルトガル語教育を行っている。しかしA市の場合、他の多民族国家における諸現象のように、マイノリティ自らが立ち上がって始めたものではなく、子どもたちを受け入れている現場の日本人教員の間から持ち上がった動きであるということが特徴的である。つまりマイノリティ自身による権利獲得運動ではなく、マジョリティである教員たちの手によって「ブラジルから来た子どもたちの母語・母文化を保障しよう」という「母語教育の要求」が行われているからである。A市の教員たちは、「発言する機会を持たないブラジル籍[3]保護者に代わって自分たちが闘う」と意気込んでいる。彼らは「進路保障[4]」という同和教育の基本理念から、母語保持教育の必要性を訴えているのである。なかでも市内で最も多くブラジル人児童を抱え、A市の外国籍児童生徒受け入れの中心的存在である市立B小学校は、適応のための日本語指導よりも、母語の指導を優先させる道を選択している。つまり、ポルトガル語教室の設置のみならず、日本語指導の為に県教育委員会から加配（教育定数の特定的な配分）された「日本語指導学級」担任でさえ、日本語ではなくポルトガル語の指導に当たろうとしているのである。

しかし教育の受益者であるブラジル人保護者は、必ずしもこの試みを望んでいるとは限らない。なぜなら彼らのうち少なくとも片方は日系ブラジル二世であり、日本語を母語とする両親によって育てられた経験を持つ。そのような文化的背景を持つ彼らに対して、「母語＝ポルトガル語、母文化＝ブラジル文化」と単純に決めつけてしまってよいのだろうか。そもそも彼らにとって、母語・母文化とは一体何を指すのであろうか。またドミナントの成員である日本人教師たちは、マイノリティを代表する権利を持っているのだろうか。

そこで本稿では、ブラジル人児童への教育実践を進めているA市立B小学校に焦点を当て、「母語（ポルトガル語）教育」をめぐる行政、教員とブラジル人保護者と間の見解のズレを考察することとする。そのためにA市立B小学校という母語教育をめぐって複数の文化がせめぎ合う場においてさまざまな言説が生みだされる過程と、言説の背後にある暗黙の了解、そしてそこに働く政治的力学を民族誌的に記述し考察を行うこととする。つまり母語教育にかかわる当事者たちの言説生成過程を考察することによって、ドミナント側の申し立てによる母語教育の意義を考察することが本稿の主たる目

的である。

なおここで言説について一言述べておきたい。フーコーが言うように言説の生産は、いくつかの手続きによって同時に統制され、選択され、組織化され、細分化される［フーコー1981：9］。なかでも教育に関する言説、すなわち教育言説は宗教教義のような性格をもち、それ自体についての分析的批判的議論がタブー視されるようになり、教育に関する認識や価値判断の自明の枠組みとなり、教育実践の動機づけや指針として機能する［今津 1997：13］ことが特徴的である。

言説の分析には言説に課せられた排除、制限、所有といった希少化の過程を分析する「批判的な分析」と、このような希少化のシステムを通して与えられる言説を、真なる命題や虚偽の命題を肯定したり否定したりすることの出来る、肯定的な力の中で捉えようとする「系譜学な分析」の二つの相補う側面がある［フーコー 1981］。

A市においても「外国籍児童生徒へのとりくみ」と称して、ブラジル人児童の文化を本質化する様々な教育言説が作り出されている。本稿では、行政、教員、保護者、ブラジル人講師によって形成された、A市における外国人児童生徒に対する母語教育をめぐる諸言説と実践を、コンテクストに沿って考察することとする。

2．行政の言説―文部省と地方教育委員会の見解から―

教育に関係する行政の言説は中央教育機関である文部省と、地方行政機関である教育委員会[5]の両者によって生み出される。そこで両者によって作り出される言説を分析したいと思う。

文部省は1991年から隔年で「日本語教育を必要とする外国人児童生徒の調査」を行っている[6]。すなわち日系南米人、インドシナ難民、中国帰国生など近年来日したいわゆる「ニューカマー」の子どもたちを対象とした調査である。調査の対象となるのは「外国籍でありかつ日本語指導が必要な子どもたち」であり、定住者である在日朝鮮人や華僑の子どもたちや、異なる文化的背景を有し日本語教育を必要とするものの既に日本に帰化してしまった子どもたちは、調査の対象からは除外されることになる。さらに国際結婚によって生まれた子どものように外国籍を有するものの、学校によって日本語教育が不要とみなされた子どもたちの場合も対象から除外される。つまり文部省が「特段の指導が必要である」とみなす基準は、子どもの持つ文化的背景の差異ではなく、国籍と日本語能力の有無なのである。つまり文部省の見解にしたがうと、「日本語教育を必要とするニューカマーの外国籍児童生徒」だけが、「日本語教育を必要とする外国人児童生徒」としてカテゴライズされ、「外国人子女教育」の実施対象としてみなされることになる。

よって外国人児童生徒に対する文部省の具体的な施策は、外国人子女教育研究指定校[7]の指定、外国人子女日本語指導教材などの作成・配布、外国人子女日本語指導に対する教員の配置、外国人子女教育担当教員の研修、協力者派遣事業、外国人子女の就学案内事業、そして一部地域で開かれている親子のための地域日本語適応促進事業と、すべて「外国人児童生徒」の日本語獲得および学習・生活面での適応を目指して行われている［総務庁1997：44］。

また文部省は日本語指導を推進するだけではなく、外国から来た子どもたちの文化的背景を生かして国際理解教育を行うことを推奨しており、外国人子女教育研究指定校に加えて、国際理解教育研究指定校の指定および助言を行っている。つまり文部省の言うところの「外国人児童生徒」は、日本語

指導の対象であると同時に、教育の国際化を推進する役割も期待されていると言える。

一方、地方行政機関でありＢ小学校を実際に管轄する立場にあるＡ市教育委員会ないし県教育委員会は、文部省と同様、外国人児童生徒教育に対しては日本語教育を中心とした取り組みを進めている。県教委は日本語講師の派遣、日本語指導のための教員の加配という施策を進めており、市教委も県教委と同様、母語教育第一の姿勢を築いている。原則として地方教育委員会は文部省とは独立して独自に取り組みを進めることが可能であるため、自治体によっては県または市教委レベルで外国人保護者のための連絡文書・就学案内の作成、母語の分かる外国人教師の雇用、そして母語保持教室の実施を行っているのだが[8]、1997年現在、県教委、Ａ市教委ともそのような取り組みは行っていない。例えばＡ市同和教育研究協議会（Ａ市同教）は市教委に対して母語保持教室開設の要求しているのだが、「日本の学校教育法に則って運営されている公立小学校において、市が特別な母語教育をする法的根拠はない」という理由によって一貫して否定的である。

３．教職員の言説と実践

１）Ｂ小学校における教育言説

教師たちは必ずしも行政の言説を受け入れるとは限らない。特に組合[9]色の強いＡ市ないしＡ市立Ｂ小学校の場合、往々にして行政への対抗言説が作り出される。そこで本節ではＡ市ならびにＢ小学校における教育言説を分析することとする。Ｂ小学校は人口約30万人中ブラジル人が約250人（推定[10]）居住するＡ市において、最も多くブラジル人児童を受け入れている小学校である。同小学校には1996年10月の時点において全校児童数655人中12名のブラジル人児童が在籍していた。

Ｂ小学校では、教師たちがブラジル人児童の受入れを同和教育の経験に基づいて独自に行っており、日本語学級担任や同和教育教員が中心となって「ブラジル人児童は被差別の立場にある」と言う言説を生みだしている。彼らはその理由として「母語・母文化を学ぶ機会を失った子どもたちは、ブラジル人としてのアイデンティティを確立することが困難になる」「いずれ本国に帰国する子どもたちに対して過度の日本語の学習を強いることは、一種の同化教育である」（「Ｂ小学校1996年度外国籍児童の受け入れに関する基本方針」より）という二つの言説を挙げており、前述の「被差別の立場にあるブラジル人児童」という言説を強化させている。これらの言説はＢ小学校だけではなくＡ市の外国人児童生徒受け入れ校全体に広められており、現在ではＡ市同和教育における外国人児童生徒教育の基本方針といっても過言ではない。ではいかにしてこのような言説が生みだされ、流布されていったのであろうか。

２）言説の背景

Ｂ小学校は、下駄や家具づくりなど木材加工業の町として知られているＢ町および隣接するＢ町一帯を校区としている。1872年に創立されたＢ小学校では、親子二代にわたってＢ小学校卒業という人も珍しくない。すなわち町民の多くはいわゆる「地の人」である。Ｂ町は行政区分上は人口30万人で重化学工業都市として知られるＡ市の西側に位置しているのだが、実はＢ町およびＢ町周辺の地域は、1968年に吸収合併によって人口約５万人のＢ市から財源豊かなＡ市に編入したため経緯を持つため、住民はＡ市の市民であるというより、旧Ｂ市の住民であると言う意識が強い。現在のＢ町は旧Ｂ

市のなかでは最も栄えてた町であるが、コンビナートの立ち並ぶA市東部と比較すれば人口の流出入の少ないのどかな郊外の町であることは否めない。B町は、国際化、国際交流などという言葉とはどちらかといえば無縁であった。

しかし1990年の入国管理法改正以降、堰を切ったようにブラジル人労働者がB町を目指してやって来る。地元の高校を卒業する男子が木材加工業への就職を敬遠し、労働力の不足が深刻化していたB町の木材化工業会社数社が、入管法改正とともにブラジル人の雇用を始めたのである。彼らの大半は一家での来日だったため、B小学校も1991年、入管法改正と時を同じくしてブラジル人児童を受け入れたことになる。これまで日本語の話せない子どもなど受け入れた経験のないB小学校にとって、教育委員会からの編入学通知はまさに晴天の霹靂だった。受け入れ初年度の1991年は3人のブラジル人児童を受け入れ、県教育委員会から非常勤の日本語指導教師の派遣がつくことになった。そうして3年間子どもたちが出入りし、在籍児童数も3～9人であったのだが、1994年、在籍児童が10名を越えたことにより、県教委から日本語指導のための加配教員がつくようになった。各自治体によって最低人数は異なるがA市の場合、10人以上日本語を話せない子どもたちが在籍すると、県教委から日本語指導を行うために1名多く教員が配置されることになっている。

日本語学級への異動を希望したのは、教職歴12年の男性教諭で同和教育や環境問題に深い関心を持つN教諭であった。学級担任から外れ日本語指導学級の専科教諭となった彼は、早速取り出し授業による日本語指導を開始した。

しかし着任後まもなくN教諭は、子どもたちのポルトガル語能力を知り愕然とする。つまり就学前に来日した子どもや日本での生活が長い子どもは、ポルトガル語を話すことが出来てもアルファベットすら書けないという実態を知ったのである。これではブラジルに帰ったとき、大変なことになる。そう思ったN教諭は同和教育主担者（同和教育のための加配教員）とともに、同和教育として母語保持教育に取り組む必要があると職員会議で問題提起する。A市に限らず同和教育の盛んな地域では、同和教育、在日朝鮮人教育、平和教育のみならず、障害児教育、不登校、いじめなど校内の問題はほとんど同和教育の一環として取り扱われる傾向にある。もともと同和教育推進委員として発言力もあったN教諭は、他の同推委員とともに早速、ブラジル人児童への取り組みを校内の同和問題として正式に位置づけ、同和教育の理念に基づいた日本語指導学級の経営を開始した。帰国後の進路を保障し、彼らのブラジル人としてのアイデンティティを尊重するために「母語保持教育」が受け入れ3年目にしてようやくスタートしたのである。N教諭は自力でポルトガル語を学習し、子どもたちのためのポルトガル語の入門テキストを作っていった。

全くの手探りの状態からのスタートであったが、次第に感触をつかんでいった同教諭は、二学期から思い切って日本語指導の時間をなくし、ポルトガル語中心の指導へと切り替えていった。またN教諭は市や県の同和教育研究集会の場において、機会あるごとに「進路保障としての母語保持教育」の重要性を訴えて、自作のポルトガル語テキストを他のブラジル人児童受け入れ校へカンパ方式で頒布していった。

しかし独学で学んだ付け焼き刃のポルトガル語能力では、指導にも限界がある。ちょうどそのとき、同和教育実践の徹底度では市内ナンバーワンであり、2名のブラジル人児童を受け入れている隣のC小学校から、週に1回、日系ブラジル人講師を招いて合同ポルトガル語教室を開かないかと相談を持

ちかけられる。C小学校が白羽の矢を立てたのはA市同様、ブラジル人児童が多く在籍するD町（A市の北東部に隣接）で非常勤の通訳および外国人生活相談員を勤める傍ら、週に1回D町立D小学校でブラジル人児童のためのポルトガル語教室の講師を努めている、日系ブラジル人の女性講師である。D町教育委員会は母語保持教育の必要性を認めており、文部省の外国人子女教育研究指定校でもあるD小学校において、町教委によるポルトガル語教室を開始していたのである。N教諭らはA市教委に対してD町教委同様、ポルトガル語教室に対する資金補助を要求した。しかしあくまで日本語指導第一主義を貫くA市教委は、ポルトガル語教室の資金援助どころか、母語保持教育そのものに対しても断固として拒絶の態度を示したのである。そのため校舎内でポルトガル語教室を行うことすら認められない事態となった。

元来組合活動に熱心であり日頃から反体制を標榜していたN教諭であったが、母語保持教育の必要性すら認められなかったことを機に、ますます反体制色を強めていく。そして在日朝鮮人に対して日本が行ってきた同化教育の発想から、前述の「日本への適応を目指すことは、すなわち日本への同化を強制することにつながる」という言説が彼によって生産され、職員会議、校内同和研修、同和教育研究会、組合活動、といった横のつながりを通してそれらの言説が流布されていった。

以上のような経緯を経て、「ブラジル人児童に対して日本語能力および原学級での学習到達度は一切問わないが、かわりにポルトガル語学習を奨励させる」という日本語学級の指導実践が生まれ、言説が作られていった。しかし、これらの言説は子どもたちのおかれた現状を謳ったものであるが、また同時にあくまでブラジル人児童を「日本語教育の必要な子ども」としかみなさない行政側に対する対抗言説でもある。つまり組合活動などを通してもともとくすぶり続けていた〈労働者としての教員〉対〈文部省の手下である教育委員会〉という対立関係が、外国人児童の母語教育という問題を引き金に一挙に顕在化したと言えよう。

3）教育実践と子どもの学力

以上述べたように、B小学校の教育実践は同和教育推進教諭たちが同和教育[11]の経験に基づいて自主的に始めたものである。N教諭の立場は元来、県教委からの加配という形で成り立っているのだが、行政から得た「日本語指導学級教諭」という立場を流用して、「抵抗」を行っている。B小学校の「日本語指導学級」は、事実上「ポルトガル語学級」であるといっても過言ではない。そのため「日本語指導」の方はほとんど行われておらず、日本語指導に関しては原学級にいきなり放り込むことで日本語を自然に学ばせる「サブマージョン方式[12]」であると言える。来日したばかりの子どもたちでさえ、日本語学級において日本語ではなく、ポルトガル語の指導を受けるのである。

しかしこのようなやり方は、子どもたちの日本語学習を困難にする。初歩的なひらがなやカタカナの指導を行なう学級担任もいるが、基本的にB小学校ではそれ以降の体系だった日本語指導が全く行われていないため、子どもたちは生活の中から必死で日本語を学ぶこととなる。しかし生活言語が獲得され、表面上は学校生活に適応しているように見えても、抽象的思考に必要な学習言語は確立されておらず、授業についていくことはほとんど不可能である。そのため、子どもたちの学業成績はかなり低い状況にある。

一方、就学前あるいは低学年時に来日し、日本語の方が第一言語になっている子どもの場合も、同

様に学業成績は低い傾向にある。なぜなら教師たちは彼らに対して低い学業期待しか抱いておらず、日本の学習内容や日本語を学ぶよりもむしろ子どもたちがポルトガル語を学習することを奨励しているからである。教師たちは子どもの日本語能力を評価の対象ではなく、「日本への同化」もしくは「母語の喪失」の危機を測るバロメーターとして捉えており、日本語指導から逃れようとする。そして「進路保障とは単なる学力の向上ではなく、差別に打ち勝つ力をつけること」「個によって到達度は異なる」という同和教育の理念を持ち出すのである。

このようにして子どもたちは「被差別の立場にあるブラジル人」という言説のもと、低学力は正当化される。では家庭の生活状況はどのような状態であり、両親はどのような文化的背景を持っているのだろうか。彼らは本当に被差別の存在であるのか。また彼らは学校での取り組みをどのように受け止めているのだろうか。そこで、次に日系ブラジル人の生活状況と彼らの文化的属性について明らかにしたい。

4．日系ブラジル人の言説とエスニシティ

1）来日の動機とエスニシティ

B町（およびB町周辺）に居住するブラジル人の多くは、単身での来日よりも夫婦一組と子どもたちで構成された核家族での来日である。夫婦共働きの世帯がほとんどであり、その大半がいわゆる「3K」仕事である木材加工業に従事する。少しでも多くの賃金を稼げるよう、両親特に父親は毎晩8時から9時ぐらいまで残業するのが通例である。「3年間日本で働いて、帰国後ブラジルで住宅を購入したり事業を始める」というのが彼らが来日当初に描く生活設計の型である。しかし必ずしも計画通りにいくと限らず、4年、5年と滞日が長期化したり、帰国後再び来日することも決して珍しくない。

B小学校に子どもを通わせる日系人保護者の多くは、20歳代から30歳代後半の二世である。彼らは現時点では日系人というエスニック・アイデンティティよりも「ブラジル人」というナショナル・アイデンティティに重きを置いており、非日系人を配偶者として選択する傾向が強い。例えばA市に在住する日系二世のNさん（30歳代後半）は、非日系人の夫との間に二人の子どもを持つブラジル人女性である。彼女は、自分は夫と同じ「ブラジル人」であると主張しており、来日前もブラジルでは日系人コミュニティと距離を置いてきた。しかし彼女は日系の親戚や友人、近所の人が日本で稼いだ金で住宅を購入したり日本での生活体験を話したりするのを聞いて、非日系人の配偶者を含めた家族ぐるみでの日本に行くことを決意したという。

一方、日系人保護者の中には「日系」というエスニシティに重きを置く人々も存在する。彼らは主として現在40歳代以上の日系二世であり、その多くが配偶者として日系人を選ぶ傾向にある。例えば同じくA市に在住する日系二世のKさん夫妻は、自分たちの体の中に「100％日本人の血が流れている」ことを誇りに思っており、日本人である筆者との会話の中でしばしば「国籍はブラジルだけど自分はニホンジン[13]」という言葉を口にする。またK夫妻は「自分たちの子どもも100％日系だから、ニホンジンである」と考え、日系ということに重きを置く彼らは、子どもの日本語教育に対しても大変積極的であり、7歳になる一人息子には、日本人児童と同じレベルまで日本語能力をつけさせたいと考えている。また、K夫妻は日本での就労を経済的成功の手段として位置づけているのではなく、

両親の国に帰るという「ニホンジンとして望ましい行為」としてとらえている。さらに、子どもの頃から家庭で日本語を使ってきたため日本語に不自由しないK夫妻は、言葉のハンディがないために日本で永住することを考えている。

2）日本語・母語の学習に関する両親の対抗言説

日本人教師たちは「『3K労働』に従事せざるを得ないブラジル人労働者」を「同情」のまなざしで見つめ、「母語学習の機会という失われた彼らの権利」を取り戻そうと闘っている。またブラジル人児童を、同和地区出身の子どもたちや在日朝鮮人の子どもたちに続く、同和教育の新たなシンボルとしてとらえられているふしもある。では当のブラジル人保護者はそのような教師らの取り組みをどう考えているのだろうか。

まずブラジル人保護者たちは、労働条件の劣悪さは認めているものの、我が子が日本で十分な母語教育を受けられないことが「差別」に当たるとは考えていないようである。そればかりか、保護者たちは、家庭の言語環境はほとんどポルトガル語であるため、我が子が母語習得の機会を失っているとは考えていないよう見受けられる。彼らは日本の公立学校において、子どもたちがポルトガル語の指導を受けられることを幸運だと考えているが、教師たちが説くように母語の学習が当然の権利であり、また親の義務であるという認識には立っていない。むしろ「普段、家の中ではポルトガル語を使っているから大丈夫」、「残業で疲れているので、勉強をみてやる余裕がない」[14]、という考えが保護者の間では一般的である。そのため月謝制のポルトガル語教室運営をめぐって、一部保護者の間から不満の声があがっている。[15]

前述のように、日本人教師らが「ブラジル人としてのアイデンティティを育むためにはポルトガル語の学習が必要」と考えているのに対し、子どもたちの両親は、日系・非日系にかかわらず子どもの日本語学習を肯定的に捉える傾向にある。そのために、ブラジル人保護者達の間では「ポルトガル語喪失」に対する危機感は希薄であると言える。なぜならポルトガル語が第一言語である日系の親達自身、現在の日本語能力の如何に関わらず、幼少の頃は家庭の中で日本語だけで生活してきたからである。子どもの帰国後を心配する教師をよそに、親たちは「今でも家の中ではポルトガル語で生活しているのだから、帰国後は集中的にポルトガル語の勉強をすればすぐに取り戻せる」[16] と考えている。

また、ブラジルの学校には義務教育段階で留年制度があるのだが、日本人教師たちは同小学校で学んだブラジル人児童が帰国後、年齢より下の学年に入れられることを危惧している。年齢と学年が一致している日本の学校から見れば、子どもが学年を下げられてしまうことと言うのは大変ショッキングな措置に思えるのだが、非識字率の高いブラジルでは留年はさほど珍しいことではない。そのため両親らは、子どもたちが帰国後、かなり下の学年に入り直すことに対して教師たちほど抵抗がないのである。日系、非日系にかかわらず日本の学校を高く評価している保護者たちは、むしろ日本で生活する間は日本語をしっかり学び、将来はそれを役立てて欲しいと願っている。

しかし日系人の親たちは、多少日本語を話すことができても読み書きに関してはかなり苦労している。そのため、せめて我が子には日本人児童と同じレベルまで日本語を獲得させたいと、（日本人教師が「ポルトガル語」を指導する）「日本語学級」には通わせていない家庭もある[17]。

このようにブラジル人保護者たちは、教師たちの「とりくみ」に対して明らかに抵抗している。そ

してさらに、教員らによる「差別されているブラジル人」と言う言説に対しても、「日系ブラジル人」というアイデンティティの押しつけに対しても、抵抗を示しているのである。在日ブラジル人は一方的に抑圧されている存在ではない。改正出入国管理法によってもたらされた「日系人およびその配偶者」という在留資格[18]を最大限に活用し、日本とブラジルを行き来する生活を選択している彼らは、ドミナントによる「同情」のまなざしと本質主義的な「文化」の押しつけを拒絶して、主体的に「文化」やアイデンティテイを構築しているのである。

5．結語

エスニック・バウンダリーを示す文化的特徴やその成員の文化的特徴が変化しても、エスニック集団間の境界そのものは維持される［Barth 1969 : 14］というバースのエスニック・バウンダリー論が示すように、エスニック集団を輪郭づける文化的特徴や成員の帰属意識は常に動態的で流動的であると言える。成員が文化的特徴のうちどれを強調し、あるいはどれを無視するかということは、恣意的な自己範疇化の行為なのである［Barth 1969 : 14］。つまりエスニシティとは行為者の選択による範疇であり、アイデンティティとはクリフォードの言うように、「常に複雑で関係的で創造的である」［Clifford 1988 : 10］ばかりか非本質的［Clifford 1988 : 11］で交渉されるもの［Clifford 1988 : 275］であると言える。

B小学校に子どもを通わせるブラジル人保護者たちも、同様に「交渉」によってアイデンティティを構築し、他者との関係性に応じてアイデンティティ変更をしばしば行っている。彼らは他者との関係性に即して「日本人」「ブラジル人」「日系ブラジル人」とアイデンティティを主体的かつ能動的に使い分けながら、臨機応変に自己範疇を行っているのである[19]。つまり在日ブラジル人に限らず、エスニック集団とは出自、言語、宗教、食生活のような客観的な文化的属性によってのみ結びついた集団なのではなく、状況に応じて選択的、能動的にバウンダリーを変化させる集団なのであると言える。

にもかかわらず、A市ならびにB小学校における外国人児童生徒に対する教師らの教育実践には、民族、文化ないしアイデンティティに対して本質主義的な見方がうかがえる。つまりブラジル人たちが、文化およびアイデンティティに対して柔軟な考え方を持ち、エスニック・アイデンティティを柔軟に切り替えてトランスナショナル・ミグラント[20]的な生き方を体現しているのにもかかわらず、B小学校の教員らは彼らのそのような生き方を認めようとせず[21]、むしろ文化やアイデンティティを不変で本質的なものとして捉えているのである。

日本人教師たちは「ポルトガル語を話し、ブラジル人アイデンティティを持ち、ブラジル文化を身につけた人こそが、ブラジル人である」という固定された「ブラジル人」イメージを持っており、ブラジル人児童を「ちゃんとしたブラジル文化を身につけていない、かわいそうな子どもたち」という、「同情」のまなざしで捉える。そして「子どもたちが日本に同化されないように」と、日本の学校教育に接近する機会を遠ざけているのである。

「ブラジル文化」とは何かを不問に付しながら、子どもたちが「正しいブラジル文化」を身につけていないことを嘆くこのような姿勢こそ、ブラジル人の子どもたちを「被差別」の存在に陥れているのである。結局のところ反体制を標榜する教師たちも、その意図とは裏腹に結果的には彼らの仮想敵

である行政と同様に、ドミナントの一員として子どもたちを排除するという形で一種の暴力をふるっている形になっている。子どもたちは自分が教師たちから日本語能力の向上と学業達成を期待されていないと知るばかりか[22]、抽象的思考の発達に必要な基礎学力をも身につける機会を剥奪されているのである。また「日本語もポルトガル語も不自由な子どもたち」としてラベリングされることによって、ハイブリッドな環境に育った子どもたちの主体的な文化の形成を否定しているのである。さらに言語教育の観点から言えば、来日直後でポルトガル語しか話せない子どもにまで、日本語教育ではなくポルトガル語の学習をさせている様子は、まさにバイリンガル教育というよりむしろサブマージョンであると言ってよいだろう。

B小学校の教師たちは、体系化された外国人子女教育の方法論を持ち合わせていないばかりか、在日ブラジル人のエスニシティについての情報量が少ない。彼らの来日の背景や保護者の教育観、そして現在の生活実態についても、「地域進出[23]」と言う名目で家庭訪問を行っているというものの言葉の壁が障害となって断片的な情報しか入手出来ない。しかしB小学校に限らず、実践に携わる現場の教員にとって、他の自治体における外国人子女教育の動向や実践に必要な諸理論を知ることは容易ではない。在籍外国人児童生徒数の少ない非都市圏ではなおのことである。ほとんどの外国人児童生徒受け入れ校は、学会や他の自治体との横のつながりもないまま、孤軍奮闘しているのである。このように現職教員たちがアクセスしうる情報の少なさやそれらがもたらす独善的な文化の理解が、外国人児童生徒の持つ文化・アイデンティティを本質化された固定観念で捉えさせていると考えられる。現場での教育実践に必要な情報を入手できるのは、外国人子女教育研究指定校などに勤めるごく限られた教員に限られている。A市の教員たちが情報入手の場を市同教や市教組に求めたことも、以上のような必然的な理由に基づいていると言える。

同時に、日本の教師集団の特質もこのような本質主義的視点を形成する一要因となっている。在職年数や在校年数にかかわらず管理職以下みな「平等」である教員社会は、同質性の高い職業集団であり、常に「皆と同じように」行動し、「人から外れないように」気をつけなければならない。職員会議や学年会議、そして組合の職場会を通して意思の統一が図られ、教師たちは組合、学校、学年レベルにおいて、「共通理解」「共同歩調」「全員一致」といった規範の配慮［新井 1993 : 202］を求められる。また学校内の教員間の関係は相互監視の一種の「ムラ」社会を形成しており［原尻1996 : 201］、組合や市同教の方針に同意しない教員は集団から排除される。

またA市内のほとんどの教職員が加入しているA市教組は、旧社会左派である新社会党を支持する点で連帯関係にある。そのため管理職も含めて教職員全員加入のA市同教では、同和教育のみならず部落解放運動を積極的に進めている。ブラジル人児童への取り組みも同和教育の一環でありながら、実のところ市教組ないし市同教の運動のシンボルとなっている。市教組ならびに市同教の成員である教員たちは、組合幹部ないし市同教幹部から打ち出された方針に異議を唱えることはできない。このようにして「同和教育としての母語保持教育の必要性」が学校において了解され、拡げられていくのである。

なお、筆者は同和教育そのものを批判するつもりはない。「差別の解消」と「学習権の保障」に取り組んできた同和教育は、これまで人権教育の徹底のみならず、様々な差別問題の解明に大きな役割を果たしてきた。義務教育における教科書無償運動など、戦後の教育の民主化に一躍買ってきた部分も大きい。同和教育が課題としてきた「人権尊重」という視点は、「３Ｆ」[24]のように表面的な国際

理解教育中心で進められてきた従来の外国人子女教育に対して、今後欠かせない視点であろう。筆者が言いたいことはただ、「人権尊重」という同和教育のせっかくの視点も、外国人の子どもたちが有する文化的背景の無理解と、今のような文化の本質主義的な理解の仕方では、差異を固定化し「差別」を生みだす可能性があるということ、そして母語教育はあくまで「教育」であり、教師たちの政治の「手段」であってはならないということだけである。

〈註〉

1）英語公用語化を主張し、バイリンガル教育など行政による各種二言語サービスを廃止しようとする白人保守派層と、アメリカは多民族国家であるがゆえ、二言語サービスは住民の当然の権利と主張する急進派マイノリティ層による政治論争。詳しくはクローフォード（1994）を参照されたい。

2）筆者は、学校長の了解のもと、日本語指導のための教育実習生として1996年6月下旬～10月下旬までの間、市立B小学校において日本語学級を中心として指導補助に従事する傍ら、在籍する12人のブラジル人のブラジル人児童の観察および調査を行った。また調査の対象はB小学校のみならず、A市及びその近郊のブラジル人児童受け入れ校、ブラジル人家庭（計8世帯）およびブラジル人コミュニティ、子どもの遊び場、地域の公民館活動、カトリック教会、ブラジル受け入れ企業、外国人相談窓口、外国人支援団体など幅広い範囲に及んだ。

3）A市では「民族」と「国籍」は一致しないという理由で、「外国人児童生徒」ではなく「外国籍児童生徒という表現が一般的である。しかしブラジル人の子どもたちは「ブラジル籍児童生徒」、中国帰国者の子どもたちは「中国帰国児童生徒」、そして在日の子どもたちは「在日朝鮮人児童・生徒」というように必ずしも一貫しているわけではない。

4）進路保障とは同和教育の総和であり、部落差別によって奪われたきた子どもの教育と就職の機会均等を保障する取組みである。教師たちは進路差別の解消と進路を保障する教育内容の創造に取り組んでいる。

5）教育委員会は地方自治法に基づいて設置されている。その任務は学校教育、社会教育、学術および文化の振興を図ることを任務とし、当該地方公共団体および教育委員会の行政事務を遂行する行政機関である。狭義の意味で言えば5人の委員をもって組織される合議制の機関であるが、一般的には教育委員のみならず指導主事、事務職員、技術職員などが置かれた教育長によって統括される事務局そのものを指すことが多い。本論においても後者の意味で教育委員会という語を用いることとする。

6）文部省の調査によると、1995年9月現在、「日本語指導を必要とする児童生徒」の総数は1万1542人である。子どもたちの母語の内訳は、ポルトガル語4,244人（36.8％）、中国語3,726人（32.3％）スペイン語1,423人（12.3％）、フィリピン語494人（4.3％）ベトナム語405人（3.5％）、英語391人（3.4％）、韓国・朝鮮語362人（3.1％）、その他497人（4.3％）である［文部省1995］。

7）1989年から始まった施策で、各指定校は外国人児童生徒の学校への適切な受け入れの在り方について、調査研究を行う。1996年現在、全国で12校の小学校、3校の中学校が指定を受けている。

8）ポルトガル語を例に取れば、静岡県浜松市、群馬県邑楽郡大泉町、愛知県名古屋市など、ブラジル人児童生徒が多く受け入れて自治体で既にそのような取り組みが進んでいる。

9）教職員組合は社会党系と共産党系に大別される。前者には全国組織である日本教職員組合（日教組）と、日教組の流れを汲む地方単位の教職員組合が含まれ、後者はすなわち1989年に日教組から分裂独立した全日本教職員組合協議会（全教）を指す。ここでは、日教組の傘下にありながらもより急進的性格を有し、旧社会党左派（現「新社会党」）を支持する「A市教職員組合（A市教組）」を指す。A市はA市教への加入率が極めて高く、B小の場合も教職員（教諭、事務職、技術職、給食士）36名中、管理職である校長・教頭とA市教委採用の臨時採用教員1名の計3名を除くと、非加入者は教諭2人しかいない。教員の組合離れが進んでいる今日の全国的傾向から見ると、A市内の組合組織率の高さは注目に値する。また政治の面では、A市教組は県東部の各市教組と同様に、新社会党を支持する部落解放同盟A支部と連帯関係にある。

10）情報保護条例を施行しているA市は、プライバシー保護の観点により、地区別の外国人居住者数を公表していない。よってA市全域における児童数の比率や、外国人相談員との感触から筆者はB町には250人前後のブラジル人が居住しているのではないかと推定する。

11）あくまでA市における同和教育の経験であって、同和教育一般を指すのではない。

12）サブマージョン・プログラムとは、移民や少数民族の子どもたちをいきなり主流社会の言語環境に投げ込んで同化させるバイリンガル教育の一種である。B小学校の教師たちは「日本語はそのうち身に付いていくのだから、ポルトガル語の方を保持していくことが大事」と考えている。サブマージョンの場合、主流言語を獲得することを目的としておりB小学校の理念とは異なるのだが、方向性は違っても結果として教師たちが行っていることはサブマージョンと同じである。なお、バイリンガル教育の類型については江淵［1996］が詳しい。

13）日系二世の中には「日本人（ニッポンジン）」ではなく「ニホンジン」としてのアイデンティティを表明する人が多い。ブラジル日系社会をフィールドとする前山は、日系二世の中には、ブラジル人としてのnational identityを明確に抱いていてかつ「ジャポネース」であることを拒否するが、「ニホンジン」であることを認める者たちが存在することを指摘している。つまりニホンジンという概念は人種的概念であるが、ジャポネースは人種的概念であるとは限らないのである。非日系のブラジル人は、日本生まれの日本人およびブラジル生まれの日系人に対してジャポネースを用いるが、ブラジル生まれの日系人にとって、ジャポネースとは日本生まれの日本人のみを指す言葉である［前山1995：237-238］。

また自身も日系三世であるコガは、日系人はブラジルでは非日系人を対概念にして「日本人」という自己規定を行うが、来日後は日本人を対概念にして「ブラジル人」「日系ブラジル人」であると強調するようになると述べている［コガ1995：43］。この指摘は、他者との関係性に即して主体的に更新されるアイデンティティの形成を考える点で興味深い。

14）B小学校の保護者の中で、家庭でのポルトガル語に力を入れているのは日本に永住予定のK夫妻と、来日して日が浅いO夫妻（夫日系、妻非日系）だけである。ブラジル人保護者は、母語教育の必要性を説く日本人教師やポルトガル語教室講師に対して、しばしばこれらの発言を行っている。

15）前述の通りポルトガル語教室は教育委員会の資金補助を受けていないため、保護者側が毎月子ども一人当たり1000（低・中学年）～2000円（高学年）を負担している。子どもの数が2人、3人いる世帯では保護者の負担も増すため、3人の娘を持つYさん夫妻（妻日系、夫非日系）や、高学

年の息子二人をブラジルから呼び寄せたばかりの日系二世Ｉさんは、「ポルトガル語教室の月謝が高すぎる」「家でポルトガル語を使っているのだから、月謝を払わないといけないのならば、別にもう行かせなくてもいい」と学校側に訴えている。しかし教師らは同僚間のインフォーマルな会話の中で、両親のこのような態度を「放任主義」「親として失格」など非難している。

16）筆者の調査途中で帰国したＳ家の場合も、父親（日系二世）は帰国直前のインタビューにおいて、「子どもたちはブラジルに帰ったら、日本語を忘れてポルトガル語しか喋らなくなってしまう」と語っており、子どものポルトガル語能力を心配するよりもむしろ、せっかく身につけた日本語を忘れてしまうことを心配している様子だった。また二年後に帰国予定のＮ家やＹ家でも、特に心配している様子はなかった。

17）ブラジル人児童12人中、「日本語学級」に通っているのは９人であるが、ブラジル人講師による「ポルトガル語教室」には全員通っている。

18）改正入管法における日系人の在留資格は「定住者」「日本人の配偶者等」である。しかしそもそも「定住者」とは難民条約の定める難民上に適用する以上、普遍的な資格であるため、１、２年の就労が目的であることが明瞭な日系二、三世に適用されるときには、実態として、法務大臣が特別に認めるいわゆる特例に近くなっている［宮島1993：58］。つまり改正入管法は、日本政府の「同じ血がつながった民族」という同質性信仰による、日系人に対する優遇措置であると言える。

19）本稿では紙面の都合上言及しなかったが、在日ブラジル人が、他者との関係性においてエスニシティを更新する背景には、日本およびブラジルにおける政治的権力関係が介在していることも事実である。この点については筆者は、1998年の異文化間教育学会第24回大会で口頭発表（『「在日日系ブラジル人」と「外国人子女教育」』）を行う予定である。

20）Basch, et al［1994］が編集した*Nation Unbound: Transnational Projects, Posrcolonial Predicaments, and Deterritorized Nation-States*には、プエルトリコ系移民や在米フィリピン人などのように、二つの国にまたがって生活圏を構築している人々―トランス・ミグラント―を描いた民族誌が収められている。彼らは在日ブラジル人と同様、ホスト国において市民権や永住圏を有しているため、合法的就労が可能となっている。

21）教師とのインフォーマルな会話の中からは、しばしば「ブラジル人は一回日本でお金を稼ぐことを覚えると、またすぐ日本に戻ってくる」、「ブラジル人は貯金が第一で、子どもの教育について何も考えていない」などといった声がしばしば聞かれた。

22）Pheren, Davidson & Cao［1991］は、教師の文化的偏見や学業達成に対する否定的態度が、マイノリティの子どもたちの学力不振に結びつく点を指摘している。またPherenらに限らず、マイノリティの子どもたちの学業成績は米国教育人類学会における主要な研究テーマの一つである。Trueba［1988］は、文化生態論者の説を中心とした近年のマイノリティの学業成績に関する研究をレビューしている。

23）地域進出とはＡ市の同和教育の特色であり、解放子ども会への教師の参加や、同和地区出身児童生徒宅の定期的な家庭訪問が含まれる。

24）３Ｆとは、国際理解教育や多文化教育に対して向けられる批判であり、異文化理解の内容がFASHION（服装）、FOOD（食物）、FESTIVAL（祭り）に集中する傾向を指す。

〈参考文献〉

新井眞、1993、「教員の職業的社会化」、木原孝博他編『学校文化の社会学』、194-212頁。

今津孝次郎、1997、「『教育言説』とは」、今津孝次郎、樋田大二郎編『教育言説をどう読むか—教育を語る言葉のしくみとはたらき—』、新曜社、1-17頁。

今福龍太、1994、『クレオール主義』、青土社。

江淵一公、1996、「アメリカにおける外国人子女教育の政策と研究の動向」、研究代表者　江淵一公、『外国人子女教育に関する総合的比較研究：平成6年～7年度文部省科学研究費補助金総合研究（A）研究成果報告書』、1-25頁。

太田好信、1996、「ポストコロニアル批判を越えるために—翻訳・ポジション・民族誌的知識—」、青木保他編『岩波講座文化人類学第12巻　思想化される周辺世界』、岩波書店、283-307頁。

小田亮、1996、「しなやかな野生の知—構造主義と非同一性の思考—」、青木保他編『岩波講座文化人類学第12巻　思想化される周辺世界』、岩波書店、97-178頁。

久冨善之、1994、「教師と教師文化」、稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』、341頁。

クローフォード、ジェイムズ　本名信行訳、1994、『移民社会アメリカにおける言語戦争—英語第一主義と二言語主義の戦い—』、ジャパン・タイムズ。

コガ、エウニセ　イシカワ、1995、「居住の長期化とアイデンティティの変容」、研究代表者宮島喬、『地域における外国人労働者—日・欧における受け入れの現状と課題—：平成5～6年度科学研究費補助金総合研究（総合A）研究成果報告書』、43-52頁。

総務庁行政監察局編、1997、『教育の国際化を目指して—日本語教育が必要な外国人子女や帰国子女の教育の現状と課題—』、大蔵省印刷局。

中野睦夫、1989、『人権・部落問題学習のキーワード』、明治図書。

原尻英樹、1996、『在日朝鮮人のエスニシティに関する教育人類学的研究—異文化間教育研究のニューパラダイムを目指して—』、九州大学教育学部平成8年度提出博士論文。

バンクス、ジェームス・A　平沢安政訳、1996、『多文化教育—新しい時代の学校づくり—』、サイマル出版会。

前山隆、1996、『エスニシティとブラジル日系人—文化人類学的研究—』、御茶ノ水出版会。

宮島喬、1993、『外国人労働者と日本社会』、明石書店。

文部省、1995、『平成7年度日本語教育が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査』。

平林晴好、1993、『教育行政学』、東京大学出版会。

フーコー、ミシェル／中村雄二郎訳、1981、『言語表現の秩序』、河出書房新社。

渡辺雅子編著、1995、『共同研究　出稼ぎ日系ブラジル人［上］［下］』、明石書店。

Barth, Frederik, Introduction, *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*, F. Barth (ed.), Boston: Little Brown and Company, pp. 9-38.

Basch, L., Schiller, N. G., and Szanton Blanc, C., 1994, *Nation Unbound: Transnational Projects, Posrcolonial Predicaments, and Deterritorized Nation-States*, Gordon and Breach Publishers.

Clifford, James, 1988, *The Predicament of Culture*, Cambridge and London: Harvard University Press.

Phelan, P., Davidson A. L. & Cao, H. T., 1991, Student's Multiple World: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. in *Anthropology & Educational Quarterly*, Vol. 22. pp. 224-250.

Trueba, Henry T., 1988, Commentary: Culturally Based Explanations of Minority Student's Academic Achievement, in *Anthropology & Educational Quarterly*, Vol. 19. pp. 270-287.