

多文化の子どもの認識論：本質主義を越えるための一試論

垂見，直樹
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻：博士課程1年

<https://doi.org/10.15017/7374729>

出版情報：国際教育文化研究. 5, pp.81-92, 2005-06-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



多文化の子どもの認識論 —本質主義を越えるための一試論—

垂見直樹

はじめに—ある教師の語りから

はじめに、筆者が多文化の子どもの在籍校における調査において出会った教師（Y先生）の語りを引用したいと思う。以下は、Y先生が多文化の子どもの姿をどのようにとらえているかという点に関しての聞き取りの一部である。

何かあったら日本人じゃないからか？とか思いよったけど、でも日本人でもするよな一って。…だからもう日本人だからとか日本人じゃないからとか見なくなった。それこそ、同じ中国から来た子でもいろんな子がいるし、確かに傾向としてはあるかもしれないけど、例えばKちゃんなんかは、チリから来たから、という見方はしない。

これは、Y先生がチリ出身のK（3年女子児童）について述べたものである。この語りから読み取れるのは、Y先生がKの行動について、「日本人じゃないから」「チリから来たから」といった事実を原因として措定し、解釈していないということである。

さらに、別の児童についての語りを引用してみよう。

Rは、悪い言い方をすればまあ日本でいい思い出をつくって、そこでつけるべき学力はつけてあげないかんけど、もちろん基本的人権日本ではこれはしたらいかんとよ、とか、その程度のこと（それ以上のことは）Rには求めてない。

H君はちがう。日本から出て行かんって言いよるわけやけん。H君には厳しく…

これは、留学生の子どもであるR（中国・新疆ウイグル自治区出身、3年男子児童）と、中国帰国児童であるH（5年男子児童）の2人についての語りである。RとHは、調査当時、「初期日本語指導」のため、日本語指導員の派遣による日本語指導とあわせて、派遣がないときには、適宜取り出し授業というかたちでY先生が日本語指導に当たっていた。このような状況にある2人について、Y先生は、「これからも日本に住むつもり」であるというHに対し、Rより厳しく接している、と述べた。つけくわえると、Y先生が、Hは「これからも日本に住むつもり」であると述べる根拠

は、Y 先生が H の保護者との面談により得た情報であるという。

Y 先生の K についての語り、「チリから来たからという見方はしない」という発言と、留学生の子どもで帰国が予定されている R と帰国児童である H とを区別した対応、これはどのように解釈することができるだろうか。

Y 先生のこの 2 つの語りを聞いたとき、筆者は違和感を覚えた。Y 先生が K について、「チリから来たからという見方はしない」と語るとき、その語りは、K を日本人児童との区別なしにとらえているとの解釈が可能である。しかし、H と R に関しては、意識的に明確な区別を行っている Y 先生自身が述べている。前者の語りは、日本人と K とを区別していないことから、日本人の子どもと同等に K をとらえていることがわかる。後者の語りでは、明らかに H と R を区別した対応をしていることがわかる。

筆者には、「同等」な存在として認識することと、「区別」して対応することとは、一見矛盾しているように思われた。これが、筆者の感じた違和感である。この一見矛盾する語りをどのように解釈すればよいのか、という問いが以下での議論の出発点となっている。

1990 年の入管法改正以降、日本の学校の多文化化は急速に顕在化することになった。こうした動向を受け、学校ではさまざまな取り組みがなされるようになり、多文化の子どもを日本の学校でどのように受け入れたらよいか、という議論が教育学研究においても盛んになされるようになりすでに久しい。このような取り組みの結果、現在ではかれらを本格的に学校に受け入れはじめた当初と比較すると、行政や学校側の対応も一定程度の改善がなされてきているといえる。

日本の学校に在籍する多文化の子どもは、さまざまな課題を抱えているといわれる。志水・清水は、多文化の子どもが抱える課題について、「適応」「言語」「学力」「アイデンティティ」の 4 つを挙げている（志水・清水 2001）。こうした課題について、日本の学校では主に、適応教育、日本語教育といったかたちで対応がなされている。多文化の子どもの抱えるこうした課題の克服について、個別に議論し、アプローチすることが重要であることは言を待たない。

しかし本稿では、冒頭で述べた問題意識のもとに、日本の学校あるいは教師による、多文化の子どもの姿のとらえ方とそれへの批判などの諸議論を概観し、私たちは多文化の子どもをどのようにとらえればよいのかという問い、また、学校ではどのような対応が望ましいのかという問いへの著者なりの見解を提示したい。

この、「多文化の子どもをどのようにとらえればよいのか」という問題は、上述した、多文化の子どもが抱える課題のうち、多文化の子どものアイデンティティ形成や、かれらの日本の学校あるいは日本社会への適応に強い関連性をもっている。詳細は本文中に譲るが、教師による認識のされ方によって、多文化の子どもが学校に不適応を起こすケースもありうるのである。教師による多文化の子どもの認識は、多文化の子どもにとって非常に重要な意味を持っているといえる。

1. 本質主義と非本質主義—多文化の子どもをいかにとらえるか

1-1. 本質主義的解釈

多文化の子どもの姿をどのようにとらえるべきか、という議論は、2つの傾向に区分できる。まず挙げられるのは、多文化の子どもの本質主義的にとらえることの必要性を主張するものである。

恒吉（1998）は、教師への聞き取りの中から、ある教師がある中国の子どもの学校での行動について、「日本人でもこのような子がいる」という認識を有し、そうした認識が中国人の子どもへの配慮を欠いていることを批判している。

…その際、理由とされるのがその子どものパーソナリティ、つまり、中国人や日系人だからというのではなく、「日本人にもいくらでもこのような子どもはいる」から個人の属性だということである。この背後には、もちろん、子どもを同じに扱うことをよいとする現存の日本の小学校の仕組みの中で、違いを認めることが差別的に見えるということもあるのだろうが、同時に、教師が特定の国からの子どもを、パターンを意識するほど見ていないということもあるように思われる。（恒吉、1998、P192）

ここで恒吉は、子どもの「パターン」を認識することなく、中国人の子どもの行動の原因を「日本人にもいくらでもこのような子どもはいる」として、個人の属性に還元してしまうことを批判的に考察しながら、「中国人や日系人だからというのではな」とする教師の認識を批判している。ここで恒吉は、中国人あるいは日系人といった「パターン」を認識することの必要性を提唱していることができる。これは、多文化の子どもの姿を「中国人」「日系人」といった認識枠組みによってとらえようとする主張であり、かれらの姿を本質主義的にとらえようとする傾向であるということができる。

しかし、エスニシティ研究などにおいても、「民族」という概念が完全に客観的な属性のみによって規定される、とする実体論的な見方はすでに否定されているように、「中国人」「日系人」といった客観的な範疇は恣意的なものであり、虚構にすぎないということはこれまで繰り返し明らかにされてきた。民族という概念の神話性、虚構性が露呈される中であって、そうした社会科学の今日的「常識」からするといささか時代遅れの感を免れ得ない主張を恒吉がせざるを得なかったのはなぜか。それは次のように解釈するのが妥当であろう。

恒吉の主張の主眼は、多文化の子どもたちが、日本の教師によって日本人と「同等」な存在として認識されることによって、多文化の子どもへの対応において、特別な配慮がなされないことに対する批判であるといえる。

志水（2002）も恒吉と同様、日本の学校に対して批判的な立場から、日本の学校が多文化の子どもに課しているハードルのひとつとして、『『個人化』する教師のイデオロギー』を指摘している。志水がここで批判しているのは、「外国人だからといって特別扱いしない」という教師の思考様式である。

教師の「特別扱いしない」というスタンスは、歴史、社会的な要因に由来する、差別や不平等といったニューカマーの人々に固有の問題から、周囲のみならず当事者自身の目をもそらせ、子どもたちの「失敗」を、もっぱら個々の家庭や個人の資質の問題に帰してしまう危険性を内

包している（志水、2002、P78）。

志水によれば、日本の教師は「社会的差異を考慮しないで、学校的差異を作り出し、しかも両者の間にある関連をみえなくさせている」という（志水、2002、P87）。志水は、教師が多文化の子どもについて、「外国人だからといって特別扱いしない」、つまり「日本人と同等に扱う」ことを批判しているが、志水が主張するのは、多文化の子どもの「社会的差異」を認識し、個々のニーズに応じた教育を行う必要性である。この志水の主張は、日本の学校教育において多文化の子どものいわば「スペシャルニーズ」に対する配慮がないことを批判的にとらえ、そうした状況を打開するための提案として読み取ることができる。

志水は、多文化の子どもとしての個人やかれらの家庭が置かれている社会的文脈に目を向けることの必要性を主張しており、それを「社会的差異を考慮」する必要ということばで表現している。恒吉の主張もまた、志水の主張と同様の趣旨であるにとらえなければならないだろう。

現実には、日本人の子どもと多文化の子どもたちが全く「同等」な存在として認識されることで、多文化の子どもたちへ特別な配慮がなされない状況があるとすれば、それは改善を要する事態である。したがって、恒吉の主張を時代遅れの本質主義として退けるのではなく、その主張から、いかに「スペシャルニーズ」に対応することができるか、という観点を汲み取っておかねばならない。

1-2. 本質主義への批判的見解

前項における恒吉の主張は、多文化の子どもの姿を本質主義的にとらえる必要性があるということであった。それは、多文化の子どもが日本の子どもと全く同等な存在としてとらえられることで、多文化の子どもへ特別な配慮がなされないことへの異議申し立てであった。

しかし、こうした見解に対して批判的な立場があるのもまた事実である。本質主義への批判的立場である。すでに、本質主義に対しては批判的な見方が多数提出されていることについては前節で述べたが、とりわけ、多文化の子どもが日本の学校において本質主義的にとらえられることで、どのような状況が生まれているのだろうか。

佐藤（1998）によれば、日本の学校には特有の「異文化性」のとらえ方があるという。

日本の学校には特有の「異文化性」のとらえ方がある。」つまり、「外国人「〇〇文化」「〇〇人」などとステレオタイプ化した枠をあらかじめ設定し、そこから外国人児童・生徒との関係を構築する例が多いのである。外国人児童・生徒は、このあらかじめつくられた「異文化性」を前提に、教師や友だちとの関係をつくりあげていかざるを得ない。すなわち、一人ひとりの多様な生活背景や思いから切り離された一定の知識としての「異文化性」を最初から背負わされることになる（佐藤、1998、P487）。

そして佐藤は、このように特定の「異文化性」を背負わされた外国人児童・生徒は、常にその枠の中に位置づけられる息苦しさを感じ取り、外国人児童・生徒の文化的アイデンティティは否定さ

れることになっていると指摘する。そして日本の学校によるこのような認識が、外国人児童・生徒が日本の集団との関係をつくる際の阻害要因となっているとして、日本の学校による多文化の子どもものとりえ方を厳しく批判している。

以上の佐藤の主張は、多文化の子どもを何らかの傾向をもつ存在として本質主義的にとらえてしまうことが、かれらを抑圧する構図を生み出してしまうことへの批判的見解である。佐藤の議論によれば、恒吉が主張した本質主義的な認識枠組みは、多文化の子どもを抑圧する圧力として作用するものとして批判されることになる。

ここまで、多文化の子どもの姿をどのようにとらえるべきかという問いについて、本質主義的見解と、非本質主義的見解の双方を概観してきた。恒吉が本質主義を持ち出して批判したのは、日本の学校が、多文化の子どもに対して「特別な配慮」を行っていない日本の学校の現状であり、佐藤が批判したのは、多文化の子どもに対する本質化された特定の枠組みによる認識が、かれらにとって抑圧として機能するという機制である。

われわれは、多文化の子どもをどのように認識し、どのように対応すべきか。ここまでの議論から得られたひとつの方向性として考えるのは、「本質主義的な認識枠組みを解体した上で、ひとりひとりの子どもに特別な配慮をする」というものである。では、そのためにはどのような工夫が必要となるのかを考えてみたい。

2. 本質主義の問題点

2-1. 「文化的差異」とは何か

ここで、先述の課題への示唆を得るために、「差異」という概念に注目してみたい。恒吉が本質主義的な認識枠組みの必要性を主張するとき念頭にあるのは、日本人の子どもと多文化の子どもとの「差異」の強調である。それはここまでも論じたとおり、多文化の子どもへの特別な配慮の必要性からであった。同じく上述の佐藤の主張は、多文化の子ども「差異」を固定化してとらえることへの批判であった。したがって、多文化の子どもの姿をどうとらえるか、という問いは、かれらの「差異」、とりわけ「文化的差異」をどのように認識すべきか、という問いへと読みかえることができる。

酒井（1996）は、われわれが「文化的差異」を認識する際の機制について、興味深い議論を行っている。酒井はまず、「文化を国民共同体や民族共同体の内部に遍在する媒体のごときものと漠然と考える」文化主義者の発想を退け、「文化をただちに国民文化あるいは民族文化とする文化観」を採用しない。酒井は、その代わりに、文化を「行動の様式あるいは実践系として」とらえる。その例としては、水泳や自動車の運転が挙げられており、「泳ぐことのできる人の間には共通の体験を生み出し、泳ぐことのできる人と泳ぐことのできない人との間には文化の差異に基づく体験の非共約性」があるとする。そして、この「体験の非共約性」こそが「文化的差異」とであると述べている。

酒井はさらに、文化的差異について次のように述べる。「文化的差異において人が出会う非共約性は未知の文化になじみのない者にとって了解不能のものとして現れる以上、文化の非共約性は対称

的な二項関係あるいは一般性における特殊性の差としての種差としては把握され得ない。文化的差異は了解不能だから文化的差異なのであって、了解不能であるということは、そもそも文化的差異の体験を既存の範疇で述語できない（傍点筆者）」ということであり、文化的差異は「文化的差異として、認識の問題としてではなく実践的な課題として与えられる」ものであるとしている。しかしながら文化主義では、文化の非共役性つまり文化的差異は、「あらかじめ前提された二つの共同体の間の種差として了解されてしまう」という。つまり、「文化的差異」が「文化的種差」へと解消される。

「文化的差異」が「文化的種差」へと解消される、という点について敷衍しておこう。酒井によれば、「文化的差異」とは「非共役性」であり、「非連続性（p.41）」である。そしてその「文化的差異」が「文化的種差」へと解消されることは、「非連続性」が「連続性」として「誤解」されることを指している。

2-2. 「差異」の「種差」への転移という「誤解」

「文化的種差」については、以下のように解説がなされている。「赤と青の差は色という一般性あるいは普遍性における特殊性の差として与えられる。このとき、赤と青は色という類における種であり、その差は種差ということになるだろう。赤と青の差が色という一般性における二つの『連続する』特殊性の差であるように、文化の違いが二つの文化的特殊性の差として同定されるとき、これを文化的種差と呼べるだろう（p.41）」。

そして、酒井によれば、文化主義では、この二つの特殊性が必ず、一つの共同体とそれ以外の共同体の属性として理解されてしまう。「対話的な状況で、相手の人々の行動を理解できないとき、または事業を共に遂行できない障害に出会うとき、人は文化的な差異に出会うわけだが、了解不能性や障害の生起する事態を一つの特殊性と別の特殊性の違いとして表象するとき文化的差異は文化的種差に転位」される。そして、その「種差」への転位が生じる際に「人種」「民族」といった特殊性の範疇が用意されているのであり、これがまさにこれまで本質主義と呼んできた立場であることは言うまでもない。

つまり酒井によれば、私たちは「文化的差異」に遭遇した際、文化主義的な立場を採用すれば、「人種」あるいは「民族」といった一般性における特殊性である「日本人」と「中国人」との「文化的種差」にその「文化的差異」を還元することで、本来は了解不能であるはずの「文化的差異」を、了解しようとするのである。しかしこれが、「非連続性」を「連続性」として本質的に誤解であることが問題視されなければならないのである。

酒井は、文化主義は、「文化的差異を文化的種差に解消し、そうすることで文化的差異への実践的な関わりを無視しようとする。（酒井、1996、P15）」と文化主義に対し否定的な見解を述べている。これは、「文化的差異」の根拠を、すべて「文化的種差」へと求めることによって説明しようとしてしまうことの問題点を浮き彫りにしている。つまり酒井の主張は、本質主義への批判的立場として位置づけることができる。

酒井と同様の見解は、浜本（1996）にも見られる。浜本は、文化相対主義についての論考で、以下のように述べている。

…文化や差異について語ることは、理解と対話の出発点ではなく、理解の停止と対話の断念を正当化する語りになる。ある表面的な差異や齟齬を認めたとき、それらを文化が違うせいであると述べるだけでは、ほとんど何も説明したことにはなっていない。文化が違うということで、具体的に何がどう違うと言おうとしているのか、明らかにされていないからである。それはさらなる理解に向けての出発点にすぎない。そこから問題の齟齬や差異のコンテキストの理解へ向けての努力が始まるのである。しかし、多くの人は「文化が違うからだ」と言われると、それだけでわかった気になってしまう。そこが理解の停止点になる。当初の表面的な差異や齟齬は、そのとき解消不可能なものとして固定されてしまう。(浜本、1996、P76)

浜本が指摘しているのも、「差異」の根拠を「種差」へと還元してしまうことで、その差異について理解した気になってしまうこと、つまり、「誤解すること」の問題性である。多文化の子どもの差異が、「中国人」と「日本人」との「種差」として理解（誤解）されてしまった瞬間、その子どもの差異を理解する筋道が閉ざされてしまう。酒井のことはを借りれば、「文化的差異を文化的種差に解消し、そうすることで文化的差異への実践的な関わりを無視しようとする」結果を帰結してしまうのである。多文化の子どもの「文化的差異」が、すべて「文化的種差」に還元され、誤解され続けることで、その本質が隠蔽されてしまうのである。

2-3. 範疇化の陥穽—共同体内部の「差異」の埋没／誇張

上述のように、「文化的差異」を「文化的種差」に還元することは、「差異」への理解の筋道を絶つ危険性を孕む。しかし、問題はこれだけではない。

「文化的種差」の生成には、ある重要なモメントが先行している。それは「範疇化」というモメントである。範疇化とは、たとえば「日本人」「中国人」といった分類を行い、枠組みを生成する行為である。

小坂井(2002)は、この「範疇化」について、社会心理学的見地から批判的な見解を述べている。

人間は、外界を把握するに際して、必ず何らかの範疇化を通して情報を単純化しながら生きている。しかし分類することによって殆ど不可避免的に認知的錯覚が生じてしまい、できあがった範疇が実体視されやすい。…集合 A と集合 B がお互いに相違しているといっても、それは集合 A と集合 B がまったく同じ要素で構成されているわけではないという意味にすぎず、集合 A と集合 B は多くの要素を共有している。しかし範疇化されると、集合 A と集合 B に含まれる要素がすべて異なっているような錯覚に陥りやすい。また集合それぞれには実際には多様な要素が含まれているが、一つの名称の下に一括して把握されるために、集合に属すすべての要素があたかも均一な性質を有しているかのごとき錯覚に陥ってしまう。(小坂井、2002、P8-9)

小坂井は、「範疇化」の問題点について、①集合 A と集合 B は多くの要素を共有しているにもか

かわらず、すべて異なっているような錯覚に陥りやすいこと、②その範疇内部の要素が均一化されてしまうこと、の2点を指摘している。

この小坂井による範疇化の議論を、多文化の子どもの「差異」のとらえ方へと当てはめるとどのようなことがいえるだろうか。

中国人の子どもである A、B の二人がいたとする。かれら 2 人を、「中国人」という「範疇」を通して認識してしまった場合、小坂井の論に従えば、A と B の間の差異が「均一化」されてしまうことになる。つまり、A と B の「差異」あるいは「非共役性」が隠蔽されてしまう。そしてさらに、「日本人」という範疇に属する C と、「中国人」である A、B という、異なる範疇に属する構成員間の差異が誇張されることになってしまうのである。

集合内部の差異が範疇化により埋没してしまうこと、異なる集合に属する要素の差異が誇張されることは、埋没／誇張ということばが示している通り、ともに子ども自身の本来の姿をとらえることができていない状況を示唆している。

2-4. 範疇へのバイアスの付与による差別の懸念

「文化的種差」の生成が理解の停止点となってしまう危険性、多文化の子どもを一定の枠組み＝範疇を通してとらえてしまうことで、範疇内部の差異が隠蔽され埋没し、他の範疇との差異が誇張される認知的錯覚が生じてしまうことの問題性は、生成された範疇にバイアスが付与されることで、一層深刻な事態を引き起こす。

酒井は、「人種」や「民族」といった範疇に基づく「種差」の生成に際し、差別の問題へと結びつく可能性を示唆している。「移民や少数民族が差別されるのは、直接に、彼らと多数者の間に文化的差異が生じてしまうからではない。…彼らの民族的・人種的出自が不明の内は差別されないが、知られるや否や差別の対象となってしまう。彼らが別の種に属するという知識が、『彼ら』を区別し、ごく微妙な差異を民族・人種の種差として事後的に知覚させ、指標のとり方で、彼らは差別の対象となった。…彼らは体験される差異によって差別されるのではなく、差異を経験に齎すための民族や国民といったそれ自身では経験できない実定性が先入観として働くとき差別される。(酒井、1996、P 42)」

酒井は、民族・人種の種差が知覚されたときにはじめて、差別の機制が生じると述べている。ここでは明確に述べられていないが、差別の機制については、バイアスの付与が大きく関わっているように思われる。「中国人」という範疇に、負のバイアスが付与されたとき、「中国人」すべてがその負のバイアスを通してとらえられることになり、差別を生むのだといえる。

上述のように、「文化的差異」の「文化的種差」への還元は、多文化の子どもの「文化的差異」への理解の停止点へと私たちを導くとともに、範疇化を通して、ひとつの範疇に属する多文化の子どもの差異＝非共役性を隠蔽してしまう。さらに範疇にあるバイアスが付与されるとき、そのバイアスを通して子どもたちは認識されてしまう。かれらひとりひとりの差異を理解する筋道が、このような仕掛けによって閉ざされてしまうことになる。

本質主義的認識は、やはりここに来て退けられなければならないことは明白だろう。恒吉は、個々

の子どもに特別な配慮をすることの必要性を主張した「戦略的」な本質主義と見ることもできるが、民族という範疇を根拠としようとした点においてやはり問題があるといわざるを得ない。

3. 本質主義を越え「スペシャルニーズ」への対応へー本稿のまとめと今後の課題

ここまで、多文化の子どもを認識する際の本質主義的認識、かれらの「文化的差異」を「文化的種差」に還元してしまうことの問題性を指摘してきた。多文化の子どもは差異を本質主義的にとらえることが、かれらの本来の姿を曇らせ、その結果抑圧の機制を生み出してしまふことを考えると、多文化の子どもを、範疇化せずにとらえることが望まれるという結論が導き出される。

しかし、冒頭の恒吉の主張や志水の主張で危惧されているように、多文化の子どもを認識する際のあらゆる範疇を解体し続けた帰結として、すべて多文化の子どもも日本人の子どもと同等であり、したがって日本人の子どもと同等に取り扱わなければならない、とする認識にいたることは十分考えうるし、恒吉や志水によると実際にそうした事態は学校現場において現実が生じている。

志水は、日本の学校において多文化の子どもの「スペシャルニーズ」の欠如を批判し、「社会的差異の認識」の必要性を主張したが、しかしこの主張も同様に範疇化の危険性を孕んでいる。範疇化を回避しながら、「多文化の子どもも日本の子どもと同様に扱う」という対応を生み出さないためにはどうしたらよいのだろうか。

本稿の冒頭で述べたとおり、多文化の子どもは言語、学力、適応、アイデンティティ形成などさまざまな課題を抱えているといわれる。こうした課題に対し、特別の配慮、「スペシャルニーズ」に応じた対応をしなければならないことは明らかである。では、あらゆる範疇を解体しつつ、かれらの「スペシャルニーズ」に応えることはいかにして可能なかという問題を、次に考察する必要があるだろう。

「多文化の子どもも日本の子どもと同様に扱う」というこの認識に問題があるのは、「日本人の子ども」という範疇が前提とされている点である。「日本人の子どもと同様に扱う」という限りにおいて、範疇の解体は完全には達成されていない。したがって、多文化の子どもの存在により反照的に指定される「日本人の子ども」という範疇をまず解体することが求められるだろう。そうして「日本人の子ども」という範疇が解体された後に現れるのは、すべての子どもの均質性ではなく、すべての子どもの「差異」のはずである。それぞれの子どもの「差異」を理解するために、あらゆる範疇の生成を抑制し、解体し続ける必要がある。そうしてはじめて、すべての子どもの「スペシャルニーズ」に対応することが可能となるだろう。

以上のような考察を経て、本稿冒頭で紹介した Y 先生の語りを再解釈してみよう。Y 先生は、チリ出身の K の行動について、「日本人の子どもと同等」にとらえていた。そして、中国帰国児童である H と留学生の子どもである R については、区別して対応していると述べた。筆者はこの「同等」に認識すること、「区別」して対応することが矛盾して感じられたのだが、Y 先生は K を「チリ人だから」という範疇化をせずにとらえ、現時点で将来日本に住む可能性のある H を、数年後に本国へ帰国する R と区別して対応していたという点で、Y 先生の実践は、範疇化の陥穽を回避しながら家庭の意向などの情報をもとにして「スペシャルニーズ」に対応する、という実践であったの

である。この点で、Y先生の多文化の子どもに対する対応は決して矛盾しているわけではなく、理にかなった実践であるということが出来るだろう。ひとつ問題点を指摘するとすれば、Kをとらえる際に、「日本人でも同じようなことをする」から「チリから来たという見方はしない」という語りにおいて、「日本人の子ども」という範疇を保持してしまっていることであろう。多文化の子どもの存在により「日本人の子ども」という範疇が固定化されてしまうことの問題性については、本稿で考察してきたとおりである。

多文化の子どもの「文化的差異」を「文化的種差」としてとらえず、生成された範疇をたえず解体しながら、すべての子どもの「スペシャルニーズ」に対応するという本稿の結論は、認識論上の試論に過ぎず、では現実にはどのような対応が可能か、という実践レベルの議論には至っていない。しかし、そのような実践は多文化の子どもへの対応に限らず、日本人の子どもを含むすべての子どもの「差異」を再発見する契機となりうる。本稿で得られた「あらゆる範疇を解体しつつ、すべての子どものスペシャルニーズに対応する」という結論は、多文化の子どもの存在を通して再確認されるべき教育的姿勢である。また、固定化された範疇をいかに生み出さないかという課題は、国際理解教育や異文化理解教育などの教育実践やカリキュラムづくりの際も追究されるべき課題であろう。本稿の考察で明らかとなった範疇化の問題性を認識しつつ、多文化の子どもだけでなくすべての子どもへの対応を再検討することの必要性は、いくら強調してもしすぎることはない。

<註>

1) 「多文化の子ども」という呼称で対象としようとしているのは、基本的にはいわゆる「ニューカマー」と呼ばれる子どもたちである。「ニューカマー」という呼称は「オールドカマー」との対比において、相対的な概念として用いられてきた。つまり、「オールドカマー」に比べ「比較的新しく日本にやってきた」文化的背景の異なる人々を、「ニューカマー」として括っているだけのことに過ぎない。しかし、今日ではもはや「ニューカマー」の呼称が適切でない実体も浮上している。これは、近年増加している「ダブル」の子どもの例を見ても明らかである。あわせて、「〇〇系日本人」もしくは「日本籍マイノリティ」の増加が進行し、国籍上の「日本人」も多様化しつつある（渡戸他、2002、p.19-21）。したがって本小論では「ニューカマー」という枠組みに固執せず、かれらを「複数の文化の間に生きる子ども」と緩やかにとらえることにする。こうした子どもたちを、「複数文化の間を行き来しながら生活する子ども」という意味で、「多文化の子ども」と呼ぶことにする。

2) 本小論におけるデータは、筆者が2003年12月から2005年3月までの期間、福岡市内のA小学校でのフィールドワークをもとに収集したものである。Y先生をはじめ、調査にご協力いただいたA小学校の諸先生方にお礼を申し上げたい。

<参考文献>

浜本満、1996、「差異のとらえ方—相対主義と普遍主義」、青木保他編『思想化される周辺世界（岩

- 波講座文化人類学第 12 卷)』、岩波書店
- 小坂井敏晶、2002、『民族という虚構』、東京大学出版会
- 酒井直樹、1996、「序論ーナショナリティと母（国）語の政治ー」、酒井直樹他編『ナショナリティの脱構築』、柏書房
- 佐藤郡衛、1998、「在日外国人児童・生徒の異文化適応とその教育」、江渕一公編、『トランスカルチュラリズムの研究』、明石書店
- 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（国際社会②）』、東京大学出版会
- 志水宏吉・清水睦美、2001、『ニューカマーと教育ー学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』、明石書店
- 恒吉僚子、1998、「ニューカマーの子どもと日本の教育」、佐伯胖他編『国際化時代の教育』岩波書店
- 渡戸一郎他編、2002、『多文化教育を拓くーマルチカルチュラルな日本の現実の中で』、明石書店
-

A study about perception of children in multicultural circumstance

—To surpass essentialism—

Naoki TARUMI

There are two purposes on this paper. One is to view that how we should perceive children in multicultural circumstance (*tabunkanokodomo*), and to present an idea about that problem. The other is to consider how teachers should help *tabunkanokodomo* with special needs.

I argue these matters in terms of non-essentialism. In other words, I will declare that some problems about perception of *tabunkanokodomo* based on “essentialism”.

So far there are two streams about how to comprehend *tabunkanokodomo*. One is based on “essentialism”, and the other is “non-essentialism”. Essentialism produces particular categories, like “Chinese” or “Japanese” and we tend to perceive *tabunkanokodomo* through those categories. However, those categories based on ethnicity cause various troubles on *tabunkanokodomo* in Japanese school.

First, essentialism leads us to misunderstand the “differentiation” of *tabunkanokodomo*. Secondly, categorization—this is a process of perception based on essentialism—is unable to see the truth about *tabunkanokodomo*. Thirdly, essentialism causes considerable danger of racial discrimination.

So in this paper, I insist on the needs of how to perceive *tabunkanokodomo* non-essentially. That is, to stop producing categories based on ethnicities, nationalities and so on. And Japanese teachers have to care for each of *tabunkanokodomo*, their special needs. For that, such categories should be removed constantly.