

ニューカマー教員が学校の多文化化に果たす 役割とその認識

浜田 麻里・伊藤 悦子

The Contributory Role and Perspectives of Newcomer Teachers
in the Multiculturalization of Japanese Schools

Mari HAMADA, Etsuko ITOH

Accepted December 4, 2013

抄録: グローバル化の進展にともない、日本の学校においても少数ながらニューカマーの教員が生まれている。本稿では 6 名のニューカマー教員に対するインタビューから、彼らの教育実践やその実践に対する彼ら自身の認識を分析した。

ニューカマー教員の多くはニューカマー集中校に在籍し、ニューカマーの子ども・日本人の子どもへの実践だけでなく、日本人保護者との信頼関係づくりや教育実践における協働を通じた同僚教員へのニューカマーの子どもに対する教育のあり方の伝達などが行われていた。

また、Wenger (1998) に依拠し、ニューカマー教員がルーツ共同体と日本の学校という 2 つの共同体における権力関係の中で、戦略を巧みに駆使することで仲介を促進していることを示した。

学校の多文化化には、彼らの実践を支援する体制が必要である。

索引語: 学校の多文化化, ニューカマー教員, 多重成員性, 仲介, インタビュー

Abstract : In the paper, six newcomer teachers who are foreign-born, coming to Japan at a young age, and now are full-time teachers with teaching qualification, were interviewed in order to explore the educational practice of newcomer teachers and clarify their perspectives they bring in their practice.

Regarding themselves as being "hybrid," the newcomer teachers willingly undertake a role of Japanese teacher and that of a member of ethnic community. Although the commitment which these two roles require sometimes compete with each other, the newcomer teachers exert "multimembership" and go through reconciliation process between two communities. The newcomer teachers execute various strategies: whether they use an ethnic name or a Japanese name, whether they position themselves as a role model of newcomer children, how they "broker" constituent of one community to others and negotiate meaning between two communities.

In order to promote multiculturalization of schools in Japan, it is important to establish a collaborative relationship in educational practice with newcomer teachers.

Key Words : multiculturalization of schools, newcomer teachers, multimembership, brokering, interview

1. はじめに

日本の小学校・中学校・高校には多数の外国籍及び外国にルーツを持つ¹⁾子どもが在籍しているが、教員については2008年現在外国籍の教員は204名しかおらず(2008年11月30日朝日新聞)、全国の教員数85万人に対して圧倒的少数者である。これら教員はほとんどが在日であるが、きわめてわずかながらニューカマーの教員が生まれている。外国にルーツを持つ教員は多いと思われるが実態は不明である。

日本のグローバル化(移民の流入)に対応し、学校を多様な文化背景を持つ児童や生徒が自身の文化背景に誇りを持ち、周囲もその文化背景を尊重するような学校にすること、すなわち学校を多文化化することが求められている。自身が多様な文化背景を持つニューカマーの人々が教員になりつつあることを踏まえて、彼らのライフストーリーを聞き取り、その教育実践や実践を支える意識を検討することは、多文化化を志向した学校教育のあり方を考察することにつながるだろう。本稿では、自身が外国で生まれ幼い時に来日し、教員免許を取得して、日本の小学校・中学校・高校で常勤の教員となった者を「ニューカマー教員」と呼ぶことにする。

2. 先行研究

先行研究として、エスニックマイノリティ教員に対するインタビューをもとにしたゴードン(2004)、金・渋谷(2012)や当事者である大橋(2011)が自身の経験を分析したものがある。

ゴードン(2004)は、アメリカにおけるエスニックマイノリティの教員に対するインタビューで、エスニックマイノリティで学校教員になる者が少ない状況をエスニックグループ(地域)の教師観や歴史と結びつけて分析している。

金・渋谷(2012)は日本の小・中・高校に民族名でフルタイム勤務している在日コリアンの教員(以下、在日教員)に対するインタビューで、在日教員の教育実践の意義や課題を探っている。また、在日教員自身による実践記録や社会・制度上の問題についての著作もある(兵庫県在日韓国朝鮮人教育を考える会・兵庫県在日外国人教育研究協議会, 2008等)。

大橋(2011)はニューカマーである自分自身の教員としてのキャリア形成と自己のアイデンティティ形成について論じているが、具体的な教育実践についてはあまり述べられていない。また、一口でニューカマー教員といっても、そのキャリアの様相は、生い立ちや職場環境等によって多様であることが予想される。そこで本稿では、複数のニューカマー教員から事例を聞き取るとともに、その教育実践に着目して分析を行うことにした。

在日教員の場合もニューカマー教員の場合も、多くの教員の語りを聞きとり、事例を積み重ねることによって、教員の体験の共通性とその背後にある構造を浮かび上がらせることが可能になる。

3. 本稿の目的

本稿の目的は、ニューカマー教員が学校現場で行っている実践や、それに対する教員自身の認識を

明らかにすることを通して、ニューカマー教員が学校の多文化化に果たしている役割を検討することである。

グローバル化の体现者であるニューカマー教員は、ルーツの文化に根ざしたアイデンティティと日本の学校の教員というアイデンティティを併せ持つ「ハイブリッド(戴, 1999)」な存在である。ニューカマー教員のハイブリディティは、その教育実践においてどのような意味を持っているのかを明らかにするため、本稿ではアイデンティティと実践の関わりに着目する Wenger (1998) の実践共同体(Community of Practice) 論に依拠してニューカマー教員の語りを分析する。

古典的アイデンティティ論ではアイデンティティは「自分は何者であるか」や集団への帰属意識を指すが、最近ではアイデンティティを相互作用的にとらえようとする見方もある。実践共同体論では、人はそれぞれ関心を共にする実践共同体の成員であるとされる。実践共同体とは、自分たちが何をしているのか、またそれが自分たちの人生や共同体にとってどういう意味があるのかについて、参加者が共通理解を有している活動システム(Lave & Wenger, 1991) である。また人は同時に複数の実践共同体の成員であり、異なる共同体の結節点(nexus) であることがその人のアイデンティティであるとされている。このような成員性のありかたを Wenger は「多重成員性(multimembership)」と呼ぶ(Wenger, 1998, p.158)。ニューカマー教員はルーツ文化共同体の成員でありながら²⁾、同時に日本の学校教員の共同体の成員でもあり、この2つの共同体の結節点であることが彼らのアイデンティティであると考えられる。

ニューカマー教員が2つの共同体の成員であることによる多重成員性は、彼らの学校での活動の中でどのように実践されているのか。また、彼らの多重成員性は、学校の多文化化において彼らが果たしている役割とどのように関わっているのか。これらを明らかにすることが本稿の目的である。

4. 研究方法

本研究では、自身がニューカマーとして渡日した経験を持つニューカマー教員6名³⁾ に対してライフストーリー・インタビューを行い、彼ら自身が自らの実践をどのように意味づけているのかを分析していく。ライフストーリーとは「その人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為(やまだ 2005)」であり、ニューカマー教員が自らの体験をどのように認識し、意味づけているかを知るために適した方法であると考えられる。

インタビューの概要とニューカマー教員のプロフィールは以下の通りである。

調査時期：2011 年 12 月から翌年 3 月

調査協力者のプロフィール：

性別：男性 2 名、女性 4 名／年齢：26 歳～33 歳／ルーツ：中国 3 名、ブラジル 3 名／来日した年齢：5 歳～12 歳／国籍：現在日本国籍あり 4 名／勤務地：近畿圏 3 名、関東・東海 3 名／勤務する学校種：小学校 2 名、中学校 3 名、高校 1 名／担当内容(調査時)：日本語教室⁴⁾ 3 名、学級担任(副担任を含む) 2 名、休職中 1 名

インタビューは筆者らが行った。時間は一人当たり 2 時間～4 時間である。インタビュー内容はすべて録音し、文字化した。

以下では、インタビューの文字化を元に、ニューカマー教員が自分自身の教育実践とそれに関する

認識について語った部分を抜き出し、実践が働きかけている対象毎に実践とそれに関わる意識を分析していく。ライフストーリー・インタビューの内容をその文脈から切り離して提示することは、本来の手法とは異なっている。しかし、ニューカマー教員はその数が非常に少なく、中にはすでにさまざまな機会を通じて自分のライフストーリーを公表している者もあり、今回のインタビューの内容の公表によって個人が特定されることにつながらないように配慮する必要がある。そこで本稿では、インタビューの内容は、その理解が妨げられない限りにおいて断片化して示す。これは本稿の研究的な価値を明らかに損なうものではあるが、協力者のプライバシーを保護するための措置である。

6名が教員になるまでの経緯はそれぞれ次の通りである⁵⁾。

土橋：5歳で来日。幼稚園教員との出会いを契機に一貫して教員を志望。大学は外国語系学部を選択し、母語を学び直す。

加藤：6歳で来日。日本語がわからず勉強は嫌いだった。母語の力を伸ばすために、大学は外国語系学部に進学。卒業後、福祉関係の仕事等を経て、知人の後任として日本語教室担当。

張：6歳で来日。勉強は丸暗記で乗り切る。英語が得意だったので外国語系学部に進学。さまざまな職業を経て、知人の紹介で日本語教室担当、本名で働き始める。

大岩：9歳で来日。来日後、成績が下がったので猛勉強する。母語の再学習を目的に外国語系学部に進学。母国と関係する仕事を求めての就職活動中、バイリンガルの能力を学校現場で活かすように勧められる。

伊丹：10歳で来日。中学校教員との出会いで居場所ができ、勉強も伸びる。英語が得意で、大学は外国語系学部へ。子どもに自分の思いを伝えたいと考え、教職を目指す。

平松：12歳で来日。友達はすぐできたが、授業は全くわからず。特別措置を受けて外国人の多い高校に入学、先生達の支援もあり進学。企業への就職活動をしていたが、教育実習がきっかけで教職を目指す。

5. ニューカマー教員の実践（1）——ニューカマーの子どもや保護者への対応

彼らが行っている教育実践は、(i) ニューカマーの子どもへの学習保障や進路保障、(ii) ニューカマーの子どもを精神的に支える、(iii) ニューカマーの子どものロールモデルとなる、(iv) ニューカマーの保護者を支える、などがある。

5.1 ニューカマーの子どもへの学習保障や進路保障

ニューカマー教員は、同じポストにある日本人教員同様、学級担任や教科担任の場合は教科指導、日本語教室担当の場合は、日本語指導に加え教科の補習も行っている。校務分掌として放課後の補習の運営に関わっていることもあった。

しかし、現実には指導するニューカマーの子ども達の「本人の主体性」「家庭」などの要因が大きく、なかなか学力向上には結びつかないと感じられており、国際教室の役割は勉強のためのきっかけを提供することだと語られている。

大岩：最終的には家庭ですよ。そのきっかけを本人がやっぱりどっかで感じないとやれやれって言ってもやるもんじゃないですよ。何に対してもそうだと思うんですけど。

筆者：国際教室はそのきっかけを提供するとかいうことはないですか？

大岩：きっかけは勉強の中じゃなくて、例えば目標を作ってあげることで、つけることはできると思うんですけど、学習の中でやれやれでは絶対上がらないと思う。【語り 1】

なお、ニューカマー教員は 6 名とも日本語と母語の両方について高度な運用能力を有しており、指導の中で必要があれば子どもの母語で説明することがある。しかし、母語指導の取組が行われている学校でも、ニューカマー教員自身は母語を教えてはおらず、元留学生等の非常勤講師が母語指導に当たっていることが多かった。

また、次の語りでは伊丹はニューカマーの生徒には卒業後（高校進学後）も含めた支援が必要だと指摘し、実際に生徒に働きかけているとしている。その行為は、生徒への関わりが単なる職業の枠を超えた人格的な関わりを志向していることを示している。

伊丹：やっぱりこう高校行っても頑張れるようにすることが大事だなと思うんですよ。今年卒業して今年ね、（高校に）行ったんですけど。やっぱ 4 月から一生懸命やります。で、こう辛くて、ちょっとやめてえなって思っても簡単にやめないで 1 回相談に来てって言いました。【語り 2】

5.2 ニューカマーの子どもを精神的に支える

5.1 でも述べたように、ニューカマー教員は学習の指導だけでなく、精神面での支援も重視している。

大岩：私はたぶん 1 年目で入った時は国際教室の意味がよく分かってなかったんですよ。たぶん補習をするとか勉強面だとか思ってたんですけど。でも今考えると私は人によって違うのかもしれないなって。私は心の居場所かなって思うんですけど、それを作ればいいなと。通う通わない別にして、何かあった時に自分の居場所を確認するところが学校にあるといいなと思いますよね。【語り 3】

心の居場所の重要性は日本語教室内にとどまらない。学校全体を外国にルーツのある子どもにとって居心地のよい場所にするために、多くのニューカマー教員は、児童生徒の前で母語で話したり、自分のルーツや生い立ちについて語る機会を持ち、児童生徒のニューカマー外国人に対する理解を深める取組に協力している。

こういった取組の対象はニューカマーの子ども本人と、それ以外の子どもの両方である。ニューカマーの子どもに対しては、同じ立場の教員の存在は力づけとなる。その結果、それまで隠していた自分のルーツを語り始める子どもも出てくる。

大岩：全体講演で私が自分の祖父の話を、移住した時の話をして、向こうで苦労してそして私達が生まれて、私みたいにこうやって戻ってきてる人がいるんだっていうお話で、「私も実際馴染めなくて、あんた達と一緒に」みたいなことを 2 年生全体にする機会を私が行った年からやらしてもらって。（中略）これで結構ごろごろ出てくるんですよ。僕も実はこうだったんですけど、感想文に出てきたりして。本当は僕の名前はこうなんだっていうのもいろんななかカミングアウトが出てきて、すごくおいしい。行事としては。【語り 4】

また、より積極的に個々のニューカマーの子どものエンパワメントに関わっている例も見られた。土橋は、かつては自分のルーツを受け容れられず友達にも言えなかったが、それを克服した経験を持つ。自分のルーツを否定している子どもに、次のように話したことがあるという。

土橋：「先生にもこういうことがあって。でも隠されへんで。一生隠されへんで。」って。「びくびくしながら生きるか、〇〇人の何がアカンねんって自信もって生きるかは自分のこれから。そ

れをマイナスとして取るか、プラスとして生きていくかも自分の生き方次第やで。」って。「プラスにしていったらこんな道も開けるで。」って話もその子にはしたことがありましたね。何時間も話をして。1回じゃわからへんから。もっと深いものがあるから、みんな。「何がいやなん？」とかから始まって。 【語り5】

ニューカマー教員自身が、自らのスティグマを乗り越えた経験を踏まえての支援をしていることは、子どもに対して説得力のある支援になりうるだろう。この点は先行研究（金・渋谷, 2012, 兵庫県在日韓国朝鮮人教育を考える会・兵庫県在日外国人教育研究協議会, 2008）に描き出されている民族名で教壇に立っている在日教員と相通じるものがある。

5.3 ニューカマーの子どものロールモデルとなる

ニューカマー教員は、ニューカマーの子どものロールモデルとしての役割が期待されていることを自覚していた。それは出身教員として自らが所属するルーツ集団の成員が置かれている社会的状況を変革する必要性とも関連していた。

加藤：やっぱり今までどんなに〇〇人であることが嫌いやったとしても、やっぱり〇〇人なんですよね。この子達の先輩で先に生きる人間としてこの子達の道を拓いていかなアカンなって思ったんですね。（中略）やっぱり私は一般の日本の社会に入ってどんどん交わって行って、そこで、〇〇人やけどこんなに交わって普通に日本の社会におるねんでっていう存在であり続けないといけないなって思ったんですよ。来年1年目でつぶれて辞めるかもしれないですけど、でも担任を普通にもって、その普通に担任を持ってる先生が〇〇人で、もしかしたら出世して教頭先生になるかもしれない。でも〇〇人が教頭先生になったとか校長先生になったって言ったら、すごく一気に広がるというか... 未来がね。やっぱり今みんな最終アルバイトをしたりとか、それで一生終わったりとか、鉄工所で働いたりとか冷凍庫でエビつめたりとか、結局最終そういう道に行かざるを得ない。じゃなくてももっともっと、こういう狭い地域で一生生きるんじゃないって、都会に出てとか会社に行って、ちゃんと就職して一般の日本人の中で堂々と活躍できる人間になってほしいから、私がそのためにはここでずっととどまったらアカンなって思ったんです。 【語り6】

また、ロールモデルとして自分の経験を子ども達に伝えてほしいという要望が周囲から強く寄せられていることを認識していた。

伊丹：（校長）先生は講演会を見て、僕の講演会、去年とか、あ、去年じゃない大学、あの大学生の時に見ていろんな話をしてほしいってことは言われました。子ども達にもそういう話をしてほしい。うちの学校の子達にも、そういうなんかこう夢を持って頑張れっていう話をしてほしい、ってのは大きかったと思うんですよ。おんなじ立場で考えれるからっていうので。 【語り7】

しかし、その一方で、次の平松の語りのように、自分自身の体験を外国人の規範として子ども達に示すことには抵抗感も感じられている。

平松：外国人だからっていうのじゃなくて、一人の平松って、経験したことを話したい。自分でもよく分かんないですけど。（中略）だって別じゃないですか。生徒の経験してることと僕の。だから多分口にしてると思うんだけど、こういう背景があるんだけど、僕ができたから君達もできるみたいなことは意識しないようにしてるっていうか。 【語り8】

ニューカマー教員が自身の体験をどのように位置づけているかをめぐる問題については、7.2.2 節で

詳細に論ずる。

5.4 保護者を支える

ニューカマー教員の母語能力は主に保護者支援の中で発揮されていた。日本語教室担当者の業務の一環として通訳・翻訳業務を行う場合と、担任として関わる例がある。

大岩の勤務校では、外国人向けの日本語教室を開催していたが、日本語教室に集まった保護者に対して、進路担当の教員が日本の学校について説明したり、さまざまな情報を提供したりしていた。

保護者支援の取組は、当然、ニューカマー教員が独自に行っているものではなく、学校全体としての取組として実施されているものではあるが、ニューカマー教員は母語によってコミュニケーションを行うことで保護者との間により共感的な信頼関係を構築していた。

大岩：（一番課題のある子）の保護者は日本語話せるんですけど、でも〇〇語の方が一番表現しやすいっていう保護者だったんですね。その子の保護者と関わったっていうか、その子の担任をやったことでその保護者が悩みをいろいろ、自分の言いたいように言えたことがすごいよかったのかなと思います。保護者と関わるっていうので。もうなんか毎日のように電話をして、今日来てないとか途中で帰っちゃったとかそういう話をしてる中で信頼してくれましたね。それが日本語だと親は話しにくいんだけど、〇〇語だったから家であったことなんかいろいろぽろぽろ出してくれたりとか。普通の担任じゃできない繋がりができたかなって。 【語り 9】

一方で、保護者の考え方を十分に理解しつつも、また理解できるからこそ、教員として全面的に保護者の立場に共感することのできない状況にある。保護者への共感と教員の立場との間で板挟みになっていることも述べられた。

張：保護者の人はもっと学校に参加する必要がありますよね。その保護者をどうやって支えるかっていうところがありますよね。私は教員の立場からそれはできないので、学校の価値観とか今の子ども達のおかれてる環境とか、っていうことを保護者の方に知ってもらわなくてははいけない。

【語り 10】

伊丹：（放課後補習は）普通の授業進んでいくペースと、5, 6 人くらいの外国人のクラスで、またやってます。厚いですよ、だから手厚い。そのそれが残念なんですよ、あのわかんないから。親がそれが当たり前じゃないってことをわかってないんですよ。ほとんど。当たり前じゃねえんだってことを、あの、わかったうえで、やっぱり子どもに勉強させるのと、これが普通なんだって思ってる意識だと、なんか子どもの頑張りも違ってくる気がするんですよ。【語り 11】

張は保護者が日本の学校に参加しようとするときに直面する困難を理解しつつも、日本の学校の教員としては、保護者に日本の学校を理解させる働きかけしかできないことに限界を感じている。反対に伊丹は、学校教員として学校が外国人の子どもに向けている期待が理解できるだけに、それが保護者に伝わっていないことにいらだちを示している。どちらの語りも、教員の立場とルーツ文化の成員の立場の両立が困難を伴うものであることを示していた。

6. ニューカマー教員の実践（2）—— 学校の多文化化を志向した実践

ニューカマー教員の実践は、ニューカマーの子ども達に対する直接の指導に止まらない。その働きかけはニューカマー以外の子ども、その保護者、そして同僚教員にも及んでいる。

6.1 ニューカマー以外の子どもへの教育

ニューカマー教員はニューカマー以外の子ども達に多様な文化に触れさせるためのさまざまな教育的働きかけを行っている。まず、ニューカマー教員はその存在自体が多文化化した日本社会の象徴である。土橋は全校集会でわざと母語で話をするという。自らを「外国人」として呈示することによって、すでに日本が多文化社会になっているという事実を子どもに意識させることができる。

平松：生徒達にこういう先生達もいるんだなって思って知ってほしいっていうのもあります。どうかで。日本の学校には日本人の先生だけでなく外国の先生もいる。だから日本にはいろんな人がいるんだよっていうのを。 【語り 12】

また、様々な機会を通して、自分のルーツを意識的に話題に取り入れている。

加藤：〇〇の話をすると生徒がめっちゃくっちゃ興味を持って聞いてくれるようになったんですよ。それは2年生も3年生も一緒に、勉強みたいなことを言っても全然聞いてないのに思い出話をすると、〇〇の話をすると、すごいそれでそれでって、しーんてなる。

筆者：それは〇〇の子どもだけじゃなくて日本の子どもも？

加藤：はい。一般生徒も。 【語り 13】

ルーツの文化を取り上げるとき、授業の中心的内容として焦点を当てるのではなく、学習の「背景」の一つとして取り上げたり、あえて雑談として「勉強」以外の文脈で語ったりすることに意義を見いだしている場合もある。

土橋：雑談から勉強に入っていけたらと思うから、地域の伝統のお味噌の使い方があったりとかいう話からそんななんやけど。「先生の実家は？」ってなって、「先生の実家はおでんはしません。」「何でなん？」ってなって、「先生、〇〇で生まれてな。」って。 【語り 14】

これは、ひとつには、あまり意識させずに取り上げることで、むしろ多文化の存在が「身近」で「あたりまえ」となることが期待されている。またもうひとつは、「外国」というだけで生じる摩擦を回避するという目的がある。土橋の語りにあるように、保護者の反応も含め、教室で起こっていることは学校の外の社会における外国人と日本人との力関係や国際情勢と無縁ではない。そのため、多文化的要素を取り入れる際にも細心の注意が払われている。

土橋：こんな勉強すんねんって、保護者は名前だけで行くと、何ですんの？ってなるから...子ども達から「今日〇〇のコマしてん。」って言うのと、「そうなん。回せるようになった？」って、いいイメージから。 【語り 15】

校内にニューカマーの子どもが多く在籍する場合は、ルーツに誇りを持てるような取組が進んでいて、ニューカマー以外の子ども達も多様な文化を自然に受け容れている場合がある。しかし、学校の外の社会ではそうではない。次の大岩の語りでは、ニューカマー以外の子ども達には多文化を受容する態度をそのまま維持してほしいという思いが語られている。このような多文化を受容する態度が日本社会全体が多文化化していくための基礎となるからであろう。

大岩：これから世界に出てても、世の中出てても、こう日本語話せない子達もいるんだって。でもあなた達が今やってる感覚で助けてほしいっていうお話をずっとしてますね。 【語り 16】

6.2 ニューカマー以外の保護者との信頼関係構築

ニューカマー住民の多い地域の学校では、ニューカマー教員の名前のもつ外国的な特徴に対しても

保護者は「そんな名前の人もあるんだ」といった反応だという。しかし、日本人の保護者にとっては、「外国人の教員」は最初は受け容れがたい存在であることも多い。ニューカマー教員は日々の実践の積み重ねを通してニューカマー以外の保護者との信頼関係を構築し、「日本の学校で教えるのは『日本人』である」という保護者の「常識」を克服している。例えば平松は「最初の入学式では保護者はびっくりするが、3年間見て安心する。」と語っている。

土橋は臨時任用時代、担任したクラスの初めての学級懇談会で保護者から「あんたは外国人なのか？日本語は大丈夫なのか？担任を変えてもらうよう校長に言いにくい」と言われる。土橋は土下座をして「自分に至らないところがあって担任を降りるならしかたないが、生い立ちだけで言われるのは納得ができない。自分に時間をくれ」と訴える。その後、土橋は教員としての実践を通してこの保護者達と強い連帯関係を築くことに成功する。

土橋はこの経験に鑑み、自分がニューカマーであることを保護者に呈示することの難しさについて語っている。

土橋：保護者の中でもまだまだ差別はあるやろうし、イメージで人間を見てしまう...それは仕方ない部分もあるんやなって。懇談の時に聞かれたのも「日本語大丈夫なん？」って。今算数の授業日本語でやったけど私、って突っ込みたくなるけど。(中略)逆に関係ができてきたら子ども達が「先生〇〇人なんやろ」とか、自分らの作文に「私の担任は〇〇人です」とかね、平気で書く子が出てきて。逆にそれは嬉しいんですけど、最初から言うとイメージが...【語り 17】

土橋はこの経験に基づき、【語り 15】に見られるように、子どもを通して保護者にも自然に多文化が受容されるような実践のあり方を考えるようになっている。

当然のことながら、ニューカマー教員はニューカマー教員である以前に日本の学校の教員であり、平松や土橋の語りから、日本の学校での日常的な教育実践を一般の教員同様に達成することが保護者との信頼関係づくりの土台であると認識されていることがわかる。そのうえで、6.1 でみたような特設授業や日常の実践のなかで学習内容の多文化化が模索されていたのである。

6.3 同僚教員との関係構築

一般の教員の間ではニューカマーの子どもや保護者についての理解は現状ではかならずしも十分であるとはいえない。例えば大岩は、修学旅行の入浴について、ニューカマーの子どもに別にシャワーを浴びさせるなどの「特別扱い」は不要だという同僚教員と対立した経験を語った。また土橋は、何か問題があると「〇〇人は...」とステレオタイプ化してしまう同僚教員を、大きな課題と感じている。

ニューカマーへの理解を深めるための同僚教員への働きかけはニューカマー教員にとっての使命の一つという認識も示されている。

張：外国にルーツを持つ子ども達の学校の教員のそこの担当なので、そこの役割に尽きるので、今は。そこをどう底上げしていくかっていうのが自分の仕事なので。【語り 18】

ニューカマー教員は学校全体のニューカマーに対する理解を促進するため、研修等において自分の体験を語ることがあるが、実践の中で同僚教員にさまざまな働きかけをすることもある。伊丹は保護者の行動をルーツの文化に照らして説明することがあるという。

伊丹：やっぱり親も子どもは休ませちゃいけないっていう気持ちはあるんですけど、ええっと子ども、子どものこと第一に考えるからこそ、たとえば雪がちょっと積もった日があったんですけど。それで「今日は学校行かせんよ、危ないから」とっていう親もおったんですよ、〇〇の人。

で、やっぱ学校の先生達はおかしいだろうって思うんですよね。なんで雪だからなんだよ、みたいなね。だけど〇〇人の親はまずそういう健康面を考える。危ないじゃん。授業あだこうだの前に「危ないじゃん」っていうのが出るから。そこなんですよ。難しい。俺両方わかるからこそ余計難しいと思うんですよ。わかるし、で、そうなんだけど。

筆者：え、どうされるんですか。

伊丹：僕説明します。こうなんですよっつて。

筆者：先生達に？

伊丹：うん、言います。全然言います。普通に言います。こうなんですよっつて（注：と云って）。でもさあ、まあしょうがないですよっつて。しょうがないもん。そう思います。しょうがない。【語り 19】

雪の日に子どもに学校を休ませる親の行動は、日本の学校文化では「おかしい」とされる。しかし伊丹は、その行動は保護者や伊丹のルーツの文化においては「子どものことを第一に考えた行動」と意味づけられていることを同僚教員に説明するのである。

また、張は、実践での協働を通してニューカマーの子ども達への働きかけのあり方を伝えていきたいとし、そのようなソフト面での積み重ねがハード面である制度の改善にもつながっていくという認識を示した。

張：私は自分の仕事のスタンスとしては一緒に何かを取り組む、取り組んできた中で成果を、この先生にこんだけのことが心に残った、次また何かと一緒に取り組む、子どもにとってこれが良かったっていう体験を増やす、ってことですね。トータル的にどういう風な制度がいいのかとかいうのは、その先生が経験をしてこういうことやって、他の先生とも共有をして、っていう積み重ねにしか、ってことですかね。 【語り 20】

総じてニューカマー教員は、多言語能力を駆使するという具体的な支援のみならず、日本の学校での生活から生ずる子ども達の葛藤や保護者の戸惑いを敏感に察知し、共感的に寄り添いながら支援するという、日常的な努力に裏打ちされた実践を行っていた。彼らはニューカマーという自身の独自性を自覚的にとらえており、多数在籍校に配置された教員はニューカマー支援に自らの教職としての意義を見出している場合が多かった。彼らは自分のルーツ集団の多様性を踏まえつつも、ニューカマー独自の課題・共通性に積極的に関わる実践を行うことで学校における子ども達の周縁化を防御する一方で、教員という立場からルーツ集団へのスティグマの克服や日本社会への参加といった問題にも対応していた。

そして一方で、日本人の子ども、保護者、教員に対しては、日々の教育実践を積み重ねることで関係性を築き、ニューカマー教員が日本の学校教育を担えることを証明していた。その上で、ニューカマーならではの実践を行うことで子どもの多文化教育に寄与し、それを通して保護者そして日本社会に働きかけるという戦略が語られていた。

7. ニューカマー教員はどのように二重成員性を実践しているか

ここまで見てきた語りから、ニューカマー教員がどのように多重成員性を実践しているかを Wenger (1998) に依拠しながら分析する。

7.1 多重成員性と「仲介 (Wenger 1998)」

周知のように、現在、教育職員免許法には国籍条項がないにもかかわらず、外国籍者は採用時「教諭」ではなく「期限を付さない常勤講師」としてしか採用されない。今回の調査対象者 6 名のうち 4 名は日本国籍を有しているが、そのうち 1 名が日本国籍を取得したのは教員採用のためである。

しかし、日本国籍の有無にかかわらず、自分自身を単に日本人と意識しているニューカマー教員はいない。自分自身を何人だと認識しているかを問うたところ、どの教員も「国籍は日本、ルーツは〇〇」「長ったらしく『おばあちゃんが日本人で、おじいちゃんが〇〇人で』って言う」「〇〇で生まれて日本で育った」などのように答え、二者択一式に単純に日本人・外国人と分けることは難しいと感じている。

このようにニューカマー教員は「ハイブリッド」な存在であることは彼らの意識からも明らかであるが、ニューカマーの語りを分析してみると、単にハイブリッドであるというだけでなく、自身のハイブリディティを土台として、実際にさまざまな働きかけをルーツ文化共同体側にも学校側にも行っている様相が浮かび上がってきた。

外国人の子どもをめぐる教育実践の中で、ニューカマー教員は、あるときは、保護者に日本の学校や進路関係の情報を提供するなど、日本の学校の教員としての知識をルーツ文化共同体側に持ち込み、またあるときは反対にルーツ文化の情報や、ニューカマーの子どもに相応しい指導法を同僚教員に伝えている。このように、一つの共同体の要素を他の共同体に持ち込むことを Wenger (1998) は仲介 (brokering) と呼んでいる (pp.108-110)。ニューカマー教員がルーツ文化共同体と学校教員という共同体の仲介をすることが、彼らが教育実践を通じて構築しているアイデンティティであると考えられる。ニューカマー教員の独自性は 2 つの共同体の間の仲介を巧みに実践していることにあるのである。

7.2 仲介の諸相とニューカマー教員の戦略

ニューカマー教員が教育実践において行う仲介の在り様を仔細に見てみると、ニューカマー教員が多重成員性を戦略的に行使していることがわかる。

7.2.1 成員性の獲得と操作

まず、ニューカマー教員が日本の学校の教員としての成員性を獲得するためには、異質性を前提としながらも日本の学校において教員として承認されることが重要である。そのため、どの教員も教育実践を通して保護者や子ども達と信頼関係を構築することを重視している。

その際、成員性を操作するのにニューカマー教員の名前が用いられていた。ニューカマー教員のうち一人は、教員採用試験に合格し、教員としての氏名を登録する際、あえて日系である親の姓を漢字で表記して用いることにした。そこには、自分自身の日本的な要素を強調することによって日本の学校の教員として保護者から信頼を得ようとする意図があったと語った。

反対に、あえて異質性を前面に出す戦略がとられている場合も見られた。張は、それまで日本的な通称名を使用していたが、教員になるにあたってはルーツを連想させる氏名を採用している。自身の異質性を強調することにより、それまで学校の中で「見えない外国人 (志水, 2001)」であったニューカマーの問題の意識化を同僚教員に促進することを意図していた。

名前による自己呈示は、学校内でどのように自分自身を位置づけるかということと深く関わっている。そのことは以下に述べるようなルーツ文化共同体からの仲介を、よりスムーズに行うための戦略として利用されていた。

7.2.2 ロールモデルをめぐる「意味づけの所有権 (Wenger 1998)」

高等教育への進学を達成し教員になったニューカマー教員は、いわば日本の学校での成功者であり、ニューカマー教員がニューカマーの子ども達のロールモデルと位置づけられている例が多く語られた。

【語り 6】【語り 7】にあるように、ニューカマー教員の学業的、職業的成功は、ニューカマーが自身に対して抱いている否定的なステレオタイプを打破するきっかけにもなりうると考えられている。ニューカマー教員の存在は、ルーツ文化共同体の成員が自分自身に対して、また、日本の学校や日本社会全体がルーツ文化共同体の成員に対して付与する否定的な意味づけに揺さぶりをかけている。

しかし注意しなければならないのは、ニューカマー教員がロールモデルとして位置づけられることは、個々の子ども達がおかれている状況の違いが捨象され、あたかも成功が個人の努力さえあれば可能であるかのような意味づけがなされてしまう危険を伴っているということである。

ニューカマー教員をニューカマーのロールモデルとして位置づけようとする周囲からの圧力はニューカマー教員自身も強く感じている。共同体の中での意味づけは固定的なものではなく常に成員間で意味の交渉 (negotiation of meaning : 前掲書 p.52-54) が行われるが、成員は平等に調整に与ることができるとは限らない。彼らの体験をどのように意味づけるかという意味づけの所有権 (ownership of meaning : 前掲書 p.200-202) は、ともすればマジョリティ側に掌握されてしまいがちである。そのような状況の中で平松は【語り 8】で「僕ができたから君達もできる、とは言わないように、意識しないようにしている」と語っている。平松は自身の体験をロールモデルとして位置づけようとするマジョリティ側から、意味づけの所有権を奪還し、あくまでも「平松という個人の体験」と主体的に意味づけることを目指している。

7.2.3 ルーツ文化共同体の価値観をめぐる意味の調整

ニューカマー教員がニューカマーの子どもや保護者に対して行っているさまざまな支援は、ニューカマーの子ども達の日本の学校への適応にとって大いなる助けになっている反面、ニューカマー教員がこういった支援を行うことで、ニューカマー側の日本の学校文化への同化を進めてしまう危険を伴っている。また、平均的日本人を基準として一斉に指導を行う「一斉体制 (恒吉, 1995)」や、日本語教室以外に「心の居場所」のない圧倒的な学校文化の圧力 (志水, 2001, p.16) 等、従来日本の学校の問題点として批判の対象となってきた仕組みや、通訳者に頼らなければ外国人保護者とコミュニケーションが取れないことを全く問題とみなさない教員養成制度等が、変わらず温存されることに結果的に荷担することになってしまっている。

しかしここで注目すべきは、ニューカマー教員が仲介に当たって、それぞれの共同体での意味を交渉することを試みていることである。伊丹が「雪の日に子どもに学校を休ませる」保護者の行動を同僚教員に説明する実践 (【語り 19】) を見てみよう。「雪の日に子どもに学校を休ませる」という親の行動について、伊丹や保護者のルーツ文化共同体においては「子どものことを第一に考えた行動」という意味づけがなされているのだが、日本の学校という共同体では「おかしい」という意味づけがなされる。2つの異なる意味づけを理解する伊丹は、ルーツ文化共同体における意味づけを同僚教員に伝達するだけでなく、同僚教員と交渉を行い、「しょうがないですね」という意味づけをも獲得している。「しょうがない」という意味づけはルーツ文化共同体における意味づけとは異なるものの、保護者の行動を学校側に承認させることにつながっている。

ルーツ文化共同体の価値観が単に学校に持ち込まただけでは否定的な意味づけを付与されるだけ

に終わってしまうところだが、ニューカマー教員の意味の調整により、学校の中で新たな意味づけを獲得することに成功したという点で、2つの共同体の結節点であるニューカマー教員が存在することの意義は大きい。

7.2.4 潜在的カリキュラムへの仲介

ニューカマー教員の多くが学校のカリキュラムの中にルーツ文化共同体の文化を取り入れようとしているが、公的なカリキュラムでは国際理解教育など限られた領域にしか多文化的な要素を取り入れることはできない。ニューカマー教員達が母語の運用能力を持ちながらも、教員であるがゆえに母語指導に携わることが少ないことも、公的なカリキュラムへのルーツ文化の仲介は難しいことを示唆している。

ニューカマー教員の仲介はむしろ潜在的カリキュラムにおいて効果を発揮している。全校の子ども達の前でニューカマー教員として自身の存在を顕在化させること、また、母語で話したり、自身の生い立ちを日常の中で語ることが、ニューカマーの子ども達に自身のルーツを肯定的に捉える価値観を伝え、エンパワーすることにつながる。また、全ての子どもに多様な文化の存在への気づきや、多様性を受け容れる寛容な態度を養うことにもなるだろう。

さらに【語り 15】のように、例えば遊びの一つとして潜在的カリキュラムへ仲介することによって、公的なカリキュラムへの仲介から生じるルーツ文化への否定的な意味づけを回避することも企図されている。

8. 多文化化する学校への示唆

以上見てきたように、ニューカマー教員は学校教員とルーツ文化共同体という、同時に2つの共同体の成員であるのだが、学校教育においてこの2つの共同体の成員性を同時に実践することは必ずしも容易ではない。ニューカマー教員はさまざまな戦略を巧みに駆使して学校の多文化化においてその求められる役割を果たしていることが明らかになった。

仲介を行うためにはルーツ文化共同体の成員性を前面に押し出す必要があり、それは自分自身を「異質性」を持つ存在として学校に位置づけることと表裏一体である。現在、ほとんどのニューカマー教員がニューカマーの多く在籍する学校に配置されているが、それは母語ができることなど、ニューカマー教員の異質性が評価された結果である。

しかし2つの共同体の仲介は微妙な権力関係のバランスの中で行われており、ニューカマー教員が仲介を行うことは、とりもなおさず、ニューカマー教員をこれまで見てきたような絶えざる緊張関係の中に巻き込むことになる。50代の在日教員は『在日の重たさ』『教師であることの重たさ』の二重の重たさを背負わされてしまう」と語っているが（金・渋谷, 2012）、ニューカマー教員も今後キャリアを積み重ねるうちに同様の「重たさ」を背負わされてしまう可能性が懸念される。

6名のニューカマー教員の実践は学校の多文化化に向けてのかけがえのない萌芽である。この萌芽が大きく発展し結実するよう、学校の多文化化を促進させるためには、同じ立場のニューカマー教員をこれからも養成していく必要がある。いくつかの自治体で行われているような特別採用枠も効果的であろう。

また、多くの教員が行っている仲介は彼らが独力で行っているものではなく、必ずそれを協働によっ

て可能にしている同僚教員や学校体制が存在していることも忘れてはならない。【語り 20】のように協働によって同僚教員が成功体験を蓄積していくことでしか学校の改革はもたらされえないという意見もある。ニューカマー教員とそれ以外の教員との協働を如何に効果的に構築していくか、ニューカマー教員自身を周縁化しない体制づくりが求められる。

また、そもそも文化の多様性を容認しない現在の学校文化の改革が、ニューカマー教員の異質性に依存してしかなされないとすれば問題である。日本人教員だけの学校であっても、多様な文化に対して開かれた学校にしていくために何をすべきかが検討されるべきであろう。

9. おわりに

ニューカマー教員に対するインタビュー調査から、彼らが複数の共同体の成員としての多重成員性を戦略的に使い分け、複数の共同体の間の結節点としてそれぞれの共同体の仲介を行っていることが明らかになった。また権力の緊張関係の中でありながら、巧みな戦略を用い、日々の実践の中で行われるルーツ文化の仲介を通して、学校の多文化化に貢献していることが明らかになった。

このようなニューカマー教員の実践は、従来モノカルチュラルな「国民教育」としてあった日本の学校教育の変革の扉を多文化共生に向けて少しずつ開いていく可能性を有している。

注

- 1) 本稿では、外国籍者だけでなく、本人は日本国籍を有しているが、両親の一方または両方が外国籍者である（または過去にそうであった）者も対象とし、「外国にルーツを持つ」人と呼ぶ。ただし文中の語りの中では必ずしもそのように使われていない場合もあるが統一せず原文のままとする。
- 2) 実践共同体への所属は一ヶ所に集まったり対面で接触したりすることを必要としない。むしろここではニューカマー教員が自分自身をルーツ文化共同体の一員として意識していることによってルーツ文化共同体の成員性が実現されている。Wenger はこのような共同体への所属の様態を「想像(imagination)」と呼んでいる。(Wenger, 1998, p.175-178)
- 3) 6名の協力者は、筆者らがその存在を確認し、接触できたニューカマー教員のほとんど全員に近い。
- 4) ニューカマー児童生徒を在籍学級から抽出して日本語習得支援を中心とした指導を行う部署は学校によって日本語教室、国際教室等、様々な呼び方がされているが、ここではこれらをまとめて「日本語教室」と呼ぶことにする。
- 5) いずれも名前は仮名である。また、以下の文中では協力者のルーツの特定につながる部分については伏せ字にしている。

参考文献

- 戴エイカ（1999）『多文化主義とディアスポラ』明石書店。
- Gordon, June A. (2000). *The Color of Teaching*, Routledge Falmer. [塚田守・訳『マイノリティと教育』明石書店, 2004 年]
- 兵庫県在日韓国朝鮮人教育を考える会・兵庫県在日外国人教育研究協議会（2008）『多文化・多民族共生教育の原点——在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み——』明石書店。
- 金亜民・渋谷真樹（2012）「日本の学校における在日教員の実践と意義」『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』第 21 号, pp.89-98。
- 大橋春美（2011）「文化間移動とキャリア形成——中国帰国者二世という経験から——」『異文化間教育学会』33 号, pp.15-27。
- 志水宏吉・清水睦美（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。
- 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どもたち——」佐藤学『教育への挑戦 I 教室という場所』国土社。
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge UP.
- やまだようこ（2005）「ライフストーリー研究——インタビューで語りをとらえる方法」秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会。
- * 本稿は平成 23 年度および 24 年度教育研究改革・改善プロジェクト経費「グローバル時代の学校教員に必要な資質能力に関する学際的研究」の成果である。