

り、多くの場合、語られないものとして、かれら個々人の胸の奥底にしまい込まれている。また、語るいじめ経験を持たないニューカマーの子ども達も若干いるものの、それは、半ば無意識的に、教室や学校の周辺に自ら位置づくことで、いじめを回避してきた結果である。いじめ経験が語られないものとしてある場合も、いじめの回避の結果として周辺に位置づく場合も、いずれにしても、ニューカマーの子ども達の学校での日常は、「周辺化」の過程を伴っているのである。

続いて検討を加えたのは、家族の日常である。ただし、筆者が、ニューカマーの人々との関係において、「日本人」というマジョリティに属しているという制約により、学校での日常と同様に明らかにすることは不可能であった。そうした条件のもとで明らかになったことは、特に、本研究の主な対象となったインドシナ系ニューカマーに焦点化すれば、次のように要約される。インドシナ系ニューカマーの子どもへの教育に対する関わりは、母国的なやり方で子どもの教育に積極的に関わるか（ベトナム家族）、あるいは、日本の教育システムに依存するか（カンボジア家族）、日本での子どもの有り様を追認するか（ラオス家族）になっている。そして、こうした関わりは、日本の教育に対する批判的な観点をもちにくいものであるがゆえに、インドシナ系ニューカマーは、自分自身の子ども達の学校での様子を、家族の場で「問題」として立てることが阻まれている。そして、そのことは逆に、家族との日常において、日本の学校や教育は周辺に位置づけられていることにもなっているのである。

ニューカマーの子ども達の日常世界の主要な場となる、学校と家族を検討することによって明らかになったことは、ニューカマーの子ども達が、いずれの場においても、周辺に位置づけられているということであった。しかしながら、それぞれの場において、ニューカマーの子ども達が周縁的であろうとも、かれらがかれら自身として生き抜く日常世界において、かれらがその意味世界の中心にいることにはかわりはない。こうした状況を捉えることで見出されるのが、学校と家族の間である。

学校と家族の間という日常世界は、学校という場、家族という場と密接な関連をもって、ニューカマーの子ども達は、それぞれの場における自らの意味づけられ方を内面化しつつも、一方で状況に応じてその意味づけを異化し、新たな意味づけを生み出すことで、それまでとは異なる学校と家族の間の日常世界を構成してもいく。そこに見出されるのは、意味づけ、意味づけられることが繰り返される終わりのない過程である。そして、その終わりのない過程の切り取られたある部分について、その意味世界の構成を紐解いて描き出そうと試みたのが「コンテキスト」である。

フィールドワークを通して、本研究で描き出したニューカマーの子ども達の学校と家族の間の日常世界には、【図表1】に示すような6つのコンテキストが確認できる。さらに、それらのコンテキストの間の移行には、一定の規則性をもった3つのパターンを確認することができ、それを図表では矢印で示している。

ところで、【図表1】を再度検討すれば、理念上は8つのコンテキストが想定できるわけであるが、実際に確認できるものは6つである。この失われたコンテキストの再生の可能性を探るために試みたのが、地域へのアプローチである。そこで明らかになったことは、ニューカマーの子ども達の中には、学校や家族との日常で「周辺化」される状況におかれつつも、「エスニシティなるもの」への顕在化の程度を弱める力に対して、「抵抗」する

「資源」を獲得しているものが出て、そこには、「文化的生産」の可能性が見出されたということである。具体的に「抵抗の資源」として明らかになったのは、エスニシティへの肯定感というアイデンティティ、在日外国人モデルという情報、エスニック的背景を伴う過去と具体的な将来像を伴う未来という時間である。

ここまで明らかにしてきたようなエスノグラフィーによって導き出されたインプリケーションをベースとして、それらの研究成果の「再埋め込み」によって、本研究の後半の臨床的アプローチは展開していくこととなる。「再埋め込み」の過程は、現場の事象を捉える従来の認識枠組みの相対化を促し、現場に新たなコンテキストの生成を促すようになる。本研究の臨床的アプローチでは、学校の支配的なコンテキストの変化による学校文化変革の試みと、地域での新たなニューカマーの子ども達の支援の試みを描き出している。

まず、学校での試みは、S 中学校における「外国人生徒のための授業づくり」という実践の場をベースとして進められていくこととなった。その結果、【図表 2】のような新たなコンテキストの生成が促されたのである。それは、第 1 に、ニューカマーの子ども達に対する「特別扱いしない」という制度的制約や、それを「平等」とする学校の教師の認識枠組みが変化し、学校での裁量の範囲で可能な限り制度的制約を取り払うことで「外国人生徒支援」という認識枠組みを前面に押し出したことである（矢印）。第 2 の変化は、ニューカマーの子ども達の適応の差異の処遇に伴う「問題の個人化」という認識枠組みと、その原因を「エスニシティなるもの」に求める認識枠組みの変更によって生じている。それによって、「外国人生徒のための授業づくり」の内容と方法の選択原理は「つなげる」ことに収斂していったのである。それは、学校の支配的なコンテキストのもとで、

という異なるコンテキストに、ニューカマーの子ども達を分断し序列化してきた結果を真正面に受けとめて、「外国人生徒支援」を前面に押し出すことで、のコンテキストに向けてつなげるという再統合の試みとも言えよう（矢印）。

地域における試みは、研究者のエスノグラフィーに対して、その対象であるニューカマーの子ども達自身がオーディエンスとして立ち上がったことに始まっている。かれらの反応は、「学校と家族の間には間があり、ニューカマーの子ども達は、その間で日常を構成せざるを得ない状況にある」という認識枠組みの獲得、そのただ一点に集中していると言ってよい。そうした認識枠組みを共有するニューカマーの子ども達が、自治的運営組織「すたんどばいみー」の核となり、かれらはかれら自身の社会的意味を生み出す活動を行っているのである。そうした活動を通して、かれらは「抵抗の資源」を獲得して「文化的生産」を可能とし、その結果、在日外国人志向型のアイデンティティ形成を志向していくことになっているのである。その志向は、学校からも家族からも離脱せずに、間を間として真正面に捉えて、日常世界を構成していこうとするものに他ならないのである。

【図表1】 ニューカマーの子ども達の「学校」と「家族」の間の日常世界のコンテキスト

コンテキスト生成の 基点となる主体		ニューカマー の子ども達	日本の学校の教師		
日本の学校への適応 にかかわる判断 「エスニシ ティなるもの」 の顕在化の程度		のらない (学校から の離脱)	やれている (差異の一元化)		手厚い支援 (差異の固定化)
			努力・姿勢・態度など 不足 (差異の固定化)	充分 (差異の一元化)	
強 い	強い方	”			
弱 い	弱い方	”			

【図表2】 S中学校におけるニューカマーの子ども達を意味づける新たなコンテキストの生成

コンテキスト生成の 基点となる主体		ニューカマー の子ども達	S中学校の教師			生成
日本の学校への適応 にかかわる判断 「エスニシ ティなるもの」 の顕在化の程度		のらない (学校から の離脱)	外国人生徒支援			日本人 生徒支援
			やれている (差異の一元化)	努力・姿勢・態度など 不足 (差異 の固定化)	充分 (差異 の一元化)	
強 い	強い方	”	(消滅へ)	(消滅へ)	(消滅へ)	
弱 い	弱い方	”	(消滅へ)	(消滅へ)	(消滅へ)	