

アイデンティティ形成と居場所の関係 —民族的・文化的マイノリティの視点から—

安蒜 ひなた
特別支援科学コース

1. 問題の所在及び研究の目的

近年、「多様性」という言葉が広まり、それに伴って「マイノリティ」という概念も注目を集めるようになった。法務省の『令和6年版人権教育・啓発白書』では、女性や部落差別、外国人、性的マイノリティなど、多様な人権課題が列挙されている。本研究では、そうしたマイノリティの中でも「民族的・文化的マイノリティ」に焦点を当て、とりわけ「在日外国人」や外国にルーツを持つ子どもに着目する。出入国管理庁によれば、令和6年6月末時点で在留外国人数は358万8,956人に達し、前年末比5.2%増と報告された。家族滞在の在留資格を持つ人々も増えており、その帯同者としての子どももさらに増加すると予想される。文部科学省の『令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査』では、日本語指導が必要な児童生徒が6万9,123人(18.6%増)に上り、中でも「1校あたり1～2人」という散在型が多かった。こうした子ども達は学校で「見えにくい存在」となりがちであると志水・清水(2001)は指摘した。また、外国にルーツのある子どもが抱える問題を個人化される学校での状況では、同化圧力にさらされてエスニシティを隠そうとしたり、自尊感情を下げたりする事態につながる恐れがあり、外国にルーツを持つ子どものアイデンティティ形成に影響を及ぼしてくるとも指摘した。似たような状況は、多民族社会として知られるマレーシアでも起きていた。この国では、人種間優遇政策(新経済政策:NEP)のもとで、マイノリティがアイデンティティを揺さぶられていることが指摘された(畝川, 2016・古賀, 2016)。同化を余儀なくされることで自らのルーツを否定しかねない点は、日本と通じる点がある。

このような現状に対し、民族的・文化的マイノリティが自分を肯定できる「居場所」の重要性が語られてきた。高橋(2009)は学校内の日本語教室を「心が安らぐ」場所だと指摘した一方で、臼井(2017)は散在地域ではその確保さえ難しいと指摘した。さらに、学校外での居場所についても議論されており、徳永・住野(2019)や三浦(2012)は、マイノリティが主体的に関われる場所は学校外に限られる場合も多いとしている。

以上のように、民族的・文化的マイノリティの子ども達への教育ニーズが高まってはきたが、実際の教育現場ではマジョリティへの同化を強いられ、アイデンティティの迷いが生じている。そこでは、彼らへの居場所提供とともに、散在地域での確保の難しさや、マイノリティが主体的に関われる学校外の居場所の必要性が指摘されていた。これは、集住していない地域やマジョリティがいる学校では、彼らの居場所を確保することはできないということなのだろうか。本研究では、以上の点を踏まえて、民族的・文化的マイノリティが集住する場におけるアイデンティティ形成の要素を明らかにした上で、彼らが散在している地域の学校に形成された居場所の構成要素を分析し、アイデンティティ形成との関連について明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

本研究は、マレーシアと日本の散在地域という二つの場を対象に調査を行った。前者では2024年1月4日から15日にかけて渡航し、マレー系、ブミプトラ、中華系、インド系など計11名に半構造化インタビューを実施した。英語で得たデータを翻訳し、家族の影響や学校生活、友人関係、差別経験などがアイデンティティ形成にどのように作用し、どのような場面で迷いが生じ、それを乗り越えるための共通要素が何であったのかを分析、考察した。後者では、日本の外国人散在地域の学校で長年子どもを支援してきた先生(以下 K 先生)に、1 時間半の半構造化インタビューを行った。散在地域において外国にルーツを持つ子どもの居場所がどう形成されてきたかを聞き取り、カテゴリ別に整理を行った。どちらの調査も茨城大学研究倫理審査(承認番号：23P1500・24P140)を経て、研究概要と承諾書を提示し、同意を得た上で実施した。

3. 結果

3. 1 多様性社会であるマレーシアにおかえるアイデンティティ形成(第1章)

本調査では、計11名にインタビュー調査をしたが、そのうち4名は、他の協力者と条件がそろわないという事情により除外し、結果として使用したのは7名であった。以下に示すのは、インタビューを行った後に作成した逐語録を基にまとめたものである。

1 人目のインド系 C さんは、経済的に貧しい家庭で育ち、政府の援助に頼る両親の姿を見ながら「人生は平等ではないから仕方ない」とマイノリティであることを受け入れることで割り切り、「努力をした分だけ自分の道を開ける」という信念を培っていた。普段の生活においては、物事を観察することが好きであり、相手の文化やタブーを把握しながら関わりを持っていた。2 人目の中華系 D さんは、イバン系(ブミプトラ)のミックスであったが、ブミプトラ系の「人を思いやるマナー」に魅力を感じており、そちらのコミュニティに居心地の良さを見出していた。一方で、「純粋な中華系ではない(I am not pure Chinese)」と自己紹介することからも、マレーシア社会における中華系=努力家・成功者というイメージに対し、自身もそこに属したい気持ちやこれまでの努力を示したい気持ちがあったことが伺えた。3 人目のブミプトラ E さんは、地元である東マレーシアでは人種を全く意識せず、調和(harmony)をもって過ごしていたが、西マレーシアへ来たときそれぞれの民族が別々に固まっている状況に衝撃を受けた。このように人種について意識せざるを得ない状況に置かれた E さんであったが、自分には害が無いとため、人種の問題は「気にしないようにしている」と語った。そして、大学での生活を送る際には、分け隔てなく関わる人々とコミュニティを形成していた。4 人目の中華系 F さんは、自身と同じ中華系の友人がほとんどであり、その理由は、中華系は高みを目指し、努力し続けなければならない立場にあるからこそ、「中華系はみんながベストを求め、同じ方向に進むことができる」からであった。また、自分のことを示すためにも人種を聞き、ラベリングをすることは普通であると述べ、人種を気にせずマレーシア人全般のことを「マレー人」と一括りで呼ぶことに対して、やや攻撃的(offensive)に感じていた。5 人目のインド系 I さんは、幼いころから、分け隔てない関わりのもとで育った。しかし、高校入学後から多くの差別を受け、同じインド系コミュニティからも言語や肌の色の違いなどから受け入れられず、孤独な状態に陥った。しかしその後、「人種を超えたつながり」の価値を知り、ラベリングから自由になる道を選ぶようになった。6 人

目のマレー系 J さんは、東マレーシアの調和的な文化の中で育ったため、西マレーシアの民族意識の強さの中で、「自分はマレーなのに知らないことがこんなにもあるのか」と衝撃を受けた。そして、自身の行動に対しての周りからの目や偏見を気にするなど、常に気を張った状態で過ごしていた。一時は地元のコミュニティに安心感を求めて参加したが、完全には馴染めない感覚があった。そこで J さんは、自身の地元では当たり前であったオープンな心をもって接しようと意識するようになったが、未だに、自分の行動への葛藤を抱え、アイデンティティの迷いが生じていた。7 人目の中華系 K さんは、家族から常に努力すればその分だけ報われるのだという話をされ、その通り努力し続けてきた。他人種、特にマジョリティであるマレー系に対して、彼らはいい成績を取ることに興味がないなどのネガティブな印象を持っていた。高校時代には、マイノリティであるがゆえに、他人種からのからかいを受ける場面もあったが、中華系がマイノリティであることで努力が他の人々より必要であったとしても、これらの努力が自立心や自分たちの道を切り拓くという価値観を強化する一因となっていると、自身の立場をポジティブに捉えていた。

以上 7 名の事例を通じて明らかになったことは、「マイノリティであること」や「周りの人にはオープンな心がないこと」など、それぞれがある物事を割り切り、「調和をもち続けること」や「努力をし続けキャリアを築くこと」などの何らかの「憧れ」を持ち続けることで、アイデンティティの迷いを乗り越えていこうとする点であった。そして、このような過程の土台には家庭や地元コミュニティ、共通理解をもてる仲間からの「安心」が大きく作用していた。さらに、この「安心」が、物事を割り切るための「自信」の形成に繋がっていた。逆に言えば、そうした「安心」を得ることが難しい場合、アイデンティティの迷いがより深まると考えた。

3. 2 散在地域における居場所の構成要素(第 2 章)

日本の外国人散在地域の学校で、国際 ROOM を 14 年担当している K 先生へのインタビューを行い、存続し続ける居場所とは、どのような構成要素で構成されていたのかについて分析、考察を行った。その結果、大きく分けて 3 つの構成要素が明らかになった。

一つ目は、「外国にルーツを持つ子どものニーズに寄り添った支援」である。K 先生は学校に関わる以前は、少年課での通訳を担っていた。その経験の中で、「やっぱり学校の先生の理解がないとか、一人ぼっちで日本語わからないとか、勉強難しい」という話を子ども達から聞いた。だからこそ、「ちゃんと勉強してちゃんと選べる学校を…入れるところではなく、入りたいところにしてあげたいなって思いがあった。選択肢与えるっていうのがあった。」と述べ、導いてくれる人の存在の大切さを強調した。また指導する際には、生活言語と学習言語の違いについてや、帰国するタイミングが分からないような子どもに対して、「中途半端な日本語、中途半端な言語」で、「お客さん状態で教室にいられるのもかわいそう」と述べ、外国にルーツを持つ子ども特有の学習課題を把握し、それらを指摘した。保護者に対しても、日本滞在の期間を聞いたうえで、「ちょっときついけど、…勉強頑張らせましょうか」と話をし、協力してもらえるような体制をつくり上げていた。

二つ目は、「自信を持てる環境」である。K 先生は国際 ROOM 以外での観察を通して、「どうしても自分たちが『マイノリティ』になっちゃうっていう、ネガティブな気持ちがあるんですよ。だからそれを取り除きたくて、みんなと同じだよって…どんどん発言も怖くないんだよ」と伝えたいと述べた。だからこそ、「自信を持たせてから、…自分でも教室でもできるようになる、っ

ていう流れ」があると語り、国際 ROOM において発言の場を多く設けるような活動を行ったり、イベント開催をし、自分の好きなこと得意なことを発表できる場所として活用したりしていると述べた。そして K 先生にとって国際 ROOM は「安心できる場所」であり、「まあここにいればなんとか乗り切れるみたい。逃げ場所?ここだったら…; 教室のストレスとかね、そういうのがちょっとでもね、癒やせる」場にしたいと語った。そのような場で子ども達に対して、「お互いはお互いでは支えられないから、同じ困り感とかそういうのは似てるから。だから仲良くしましょうね」と伝え、仲間意識を育てていることも明らかになった。

三つ目は、「巻き込み力」である。学校内で継続的に国際 ROOM を運営し続けるためには、周りの教員や管理職の理解が欠かせない。しかし、K 先生が述べるように、周りの教員からの理解の差は最も大きい課題であり、「おとなしければスルーされちゃう。問題起こせばあんなとかしないっていう現状なのね。」と言い、外国にルーツを持つ子ども達よりも大変な子どもがいるから、後回しにしたり、放っておいても大丈夫という考えがあることを K 先生は述べていた。このような中でも K 先生は、こまめなやりとりを担任や管理職とするように意識し、常に情報発信をしていくことで、理解を少しずつ得ていった。

4. 考察

以上のように、本研究では、マレーシアのような多民族社会におけるアイデンティティ形成の実態を通して、「物事を割り切りつつ、新たな『憧れ』を抱き、アイデンティティの迷いを越える」過程が明らかになった。そして、その土台には、家族やコミュニティから得られる「安心」と、それを支えに自ら行動を選択できる「自信」があることが浮かび上がった。こうした過程は、必ずしも民族的・文化的マイノリティが集住する場に限定されるわけではなく、「場を問わず」成立する可能性がある。一方で、日本の外国人散在地域における国際 ROOM の事例を見ると、マジョリティが多い学校においても、外国にルーツを持つ子どもが「自分らしくあれる場所」を確保できることが示唆された。K 先生の取り組みからは、「外国にルーツのある子どものニーズに寄り添った支援」を軸に、取り出し授業やイベントを通して子どもが「自信」を育める環境を整備し、さらに「巻き込み力」をもって担任や管理職、保護者を繋いでいた。このように、彼らが抱える特有のニーズを把握し、かつ、彼ら自身を受け入れる環境を整えることで「安心」の基盤をつくり上げたことにより、自分らしくあることに自信をもつことができ、居場所が形成されていった。

以上をまとめると、民族的・文化的マイノリティが集住する地域において、アイデンティティ形成がされる際に、ある物事に割り切りつつ、新たな「憧れ」を抱くことで、アイデンティティの迷いが乗り越えられていくことが明らかになった。さらに、この過程の土台には「安心」できる環境があり、ここから物事を割り切る時に必要とされる自信が育まれていることも明らかになった。では、これらの要素は、彼らが散在する地域の学校内に存続する「居場所」とどのような関係があったのか。それは、集住している地域、もしくは散在している地域関係なく、「安心」できる環境と、自信をつけられる場で構成されていた「居場所」は、アイデンティティ形成の土台であったということである。つまり、民族的・文化的マイノリティが集住していなくとも、「安心」できる環境が確保され、そのセーフティネットを背景に構成される「自信」があれば、彼らのアイデンティティ形成の土台、つまり居場所を確保することは可能であると考えた。