

# カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の創造性の研究<sup>1</sup>

山口 夕 貴\*・浅 沼 茂\*\*

学校教育学分野

(2014年9月30日受理)

## 1. 研究目的

本研究の目的は、小学生の学校での日常生活を分析し、学校生活の中で児童の言動や行動に現れているマージナル・マンの創造性を5つの要素、〈客観的に自己を見つめる力〉、〈選択肢を創り出す力〉、〈主体的な表現力〉、〈相互性をとらえる力〉、〈自己の理論を追求する態度〉に分けて、明らかにすることである。

小学校は、人間の能力や感情の発達において、多様な可能性を示す時期である。その発達の方向は、多様性で大きな飛躍をもたらす可能性を有している。その発達の可能性は、学校の集団的な生活の中での教師と児童・生徒とのやりとりや児童・生徒同士のやりとりの中においても可能になる。このようなやりとりは、子どもの成長にとって大きな意味をもつ。特に、子ども一人一人の文化的背景に差異があるとき、子どもは今までにない異質な体験に遭遇し、大きな疑問や不安をもつことがある。このような大きな疑問や不安は、自分の体験を対象化する機会になり、創造への原動力になる可能性を秘めている。

文化的背景の違いの中で生まれる人間の潜在力について、すでに多くの論者がマージナル・マンの理論として明らかにしてきた。しかし、教室や学校生活において、その具体的な場面を検証し、子どもの発達をとらえた実証的な研究はほとんど見られない。したがって、本研究はこのような理論の実証的な研究の一つとして帰国子女、そして日系ブラジル人の子弟が多く通う学校をフィールドに、子どもたちの成長・変化の具体的な姿を検証し、その可能性を明らかにするもので

ある。

実際の日本の学校現場において、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の研究はこれまでもなされてきた。カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童については、現地語を習得する過程で生じる母語の喪失や、どちらの言語も中途半端な状態に陥っているケースが報告されている<sup>2</sup>。斎藤ひろみは日本語・日本文化教育について自己が文化的アイデンティティを形成するという側面があることを指摘している<sup>3</sup>。また森田京子は、日本のある小学校コミュニティーをエスノグラフィーにより、外国人児童が、彼らが不利な環境に甘んじる受動的な弱者ではなく、自ら有利な状況を作り出すように働きかける能動的な主体であることを明らかにした<sup>4</sup>。川上郁雄らは、子どもが「主体的に」学んでいけるための「言語教育」に注目して、「ことばの力」を育む方法について実践を挙げ、探求を行っている<sup>5</sup>。志水宏吉・清水睦美らは、小学校のエスノグラフィーにより「制度」「学校組織」「教室」の三つのレベルに分けて、カルチュラル・デュアリティーを背景に持つ児童の「主体性」の重要性を明らかにした<sup>6</sup>。児島明は、「日本人」が中心である「学校文化」の変革を提言している。児島は中学校のエスノグラフィーを通して、ニューカマーの子どもたちが支配的な学校文化に抵抗をしており、その抵抗の意味を考えることが重要であると述べる。児島はまた、日本人生徒の「とんでる子」を紹介し、ニューカマーの子たちと「とんでる子たち」が、学校のなかでもともに周辺化されていることを指摘した。そして彼らの「声」に真摯に耳を傾け、新たな学校文

\* ハノイ日本人学校

\*\* 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

化の創造の可能性を見出すことの必要性を論じた<sup>7</sup>。しかし、その「声」が、いかにして新たな学校文化の創造にいたるかというところまで述べていない。

学校生活において、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童はいたるところで「創造性の萌芽」をもつ。本研究は、彼らがどのような過程を経て「学校文化の創造」を果たしているのか、上田の著書である『創造とずれ』をもとに、「創造性の萌芽」を明らかにする。

## 2. 研究仮説と研究枠組み

研究仮説を述べるにあたって、はじめにマージナル・マンとその創造性、またカルチュラル・デュアリティーとの関係について述べていく。そして、日系ブラジル人、帰国子女が多く通う学校において、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童がマージナル・マンである可能性があることについて述べる。彼らは、カルチュラル・デュアリティーという背景ゆえに文化の「ずれ」に気づくことができる。その気づいた「ずれ」は学校生活において、何らかの形で表出されていると考えられるのである。その表出の5つの枠組みは、本論の冒頭で述べたような「客観的に自己を見つめる力」、「選択肢を創り出す力」、「主体的な表現力」、「相互性をとらえる力」、「自己の理論を追求する態度」である。

まずはじめに、マージナル・マンの創造性について述べていく。

### 2. 1 マージナル・マンの創造性

一般的にマージナル・マンとは、2つ以上の異質な社会圏に同時に属しているか、あるいはそれらの狭間に位置し、いずれにも十分に帰属できない人間をさす。このため、マージナル・マンは、情緒不安定で内面的葛藤がはげしく、自我が分裂し、自省的で厭世的であるといわれている。また、いずれの集団にも過剰に同調する傾向もみられる。しかし一方で、物事を客観視し、相対的に啓蒙され、合理的な判断を下す可能性も秘めている。

アメリカの社会学者ロバート・E・パークは、マージナル・マンの文化の創造の可能性を示唆しているが、それはマージナル・マンの心の中で生じるだけで、表出することはないと述べている<sup>8</sup>。一方、折原浩は、マージナル・マンの創造性が自己の心の中でおさまるだけでなく、外世界へ影響を与えていく、つま

りマージナル・マンの創造性は表出されると述べる。折原によると、マージナル・マンは、認識者の位置を自覚的に辺境に据えることによって、従来自明とされていた信仰体系や学科区分の枠を超えて、異なる視野を得て、時間軸に関しては包括的世界史像、また比較文化論的な、広い視野を獲得する<sup>9</sup>。折原は、マージナル・マンの持つ認識主体の位置の優位性は、辺境に立つことによって、価値信仰の外に出て、それから距離をとり、それを対象化するチャンスを持つと述べている<sup>10</sup>。つまり、折原は、マージナル・マンが「客観的視点」を得る可能性を示しているのである。この「客観的視点」が、マージナル・マンの創造性につながる重大な要素となるのである。

上田薫は著書『ずれによる創造』で、ずれこそが創造の芽につながると述べている<sup>11</sup>。ずれとは、みんなが真理として信じようと動機づけられている文化（仮構）とそれに対する現実とのあいだに残るくいちがいのことである<sup>12</sup>。上田は、「ずれ」をとらえ、その「ずれ」を埋めようとする作業に創造が生じる<sup>13</sup>。ずれをとらえて生かすためには、つまり創造するためには、仮構を真そのものとするのではなく、仮構を仮構としてとらえることが重要であると述べる<sup>14</sup>。仮構を仮構としてとらえるとは、みんなが真理として信じようと動機づけられている文化にそまらないということである。つまり、どの文化にもそまらないことで「客観的視点」をもつことができ、「ずれ」をとらえる可能性が広がるということである。

マージナル・マンは、あらゆる集団に束縛されておらず、さらにあらゆる慣習や信仰の思想にも捉われていない。そのため、常に自己を対象化することで客観的に物事をとらえ、「ずれ」をとらえやすいと考えることができる。そしてその「ずれ」をとらえ、その「ずれ」を埋めようとする作業を表出したとき、創造が生まれるのである。これが、マージナル・マンに創造性があるといわれる由縁である。

### 2. 2 カルチュラル・デュアリティー

マージナル・マンが発生する背景について、アレキサンダー・ゴールデンワイザーは「二つの文化が重なり合う地域に住む集団が、両方の特徴をもちあわせる地域」<sup>15</sup>が必要であると述べている。ゴールデンワイザーは、この地域を「マージナル・エリア」<sup>16</sup>と表している。折原もまた、マージナル・エリアはマージナル・マン形成の潜在的背景として、また促進要因として重視されなければならないと述べている<sup>17</sup>。またマージナル・エリアではなくても、個人の心の中に二

つの文化が重なりあう、両方の特徴をもちあわせる状態がある。それを、本稿では「カルチュラル・デュアリティー」という言葉を用いて表す。カルチュラル・デュアリティーとは、二つもしくはそれ以上の異なった文化の境界に立つが、どの文化にも完全には帰属していない状態のことである。折原は、マージナル・マンになる条件について以下のように述べている。

異質的二要素の緊張と軋轢を経験しており、他のなんらかの条件ないし契機から、かれがマージナル・マンとなるばあいには、この緊張が意識化されてきて、かれのマージナリティを更に強めることになるのではないかと考えられる<sup>18</sup>。

つまり、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ場合、個人のアイデンティティー形成において、少なくとも二つ以上の文化が葛藤し、マージナル・マンになる条件が生じるのである。次に、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の創造性の可能性について述べる。

### 2. 3 カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の創造性

日本語教育が必要な児童・生徒は、日本において近年増加傾向にある。彼ら・彼女たちの中には、世界を行き来する子であったり、ずっと同じ国にいるが家庭内言語がちがっていたり、それぞれ多様な背景を抱えている。国を行き来する子の場合、多重な国の文化の影響を受けるといふカルチュラル・デュアリティーを抱え、家庭内言語がちがう場合は、家の中の文化と学校文化、または日本文化というカルチュラル・デュアリティーを抱える。こういったカルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童が、近年増加しているのである。彼らのマージナル・マンとしての創造性は学校生活の中でなんらかの形として現れていると考えられるのである。

### 3. 研究枠組みと研究方法

本研究では、愛知県の小学校でフィールドワークを行って得たデータを、先の五つの枠組みを用いて分析を行った。それぞれの分析の枠組みを以下に説明しよう。

#### (1) 客観的に自己を見つめる力

「客観的に自己を見つめる力」とは、特定の立場に

とらわれず、自己を対象化し、他者の視点をもって、物事を見たり考えたりすることである。例えば、日本の学校文化ではいわゆる「当たり前」と思われていることを、自己を対象化することで自分がどういう文化に属しているのかを一定の距離をもって考える。そのことによって「日本の学校文化」を「複数ある文化のうちの一つ」であることに気づき、「日本の学校文化」が「当たり前」ではないという視点を得ることができるようになる。それは、一定の距離をもって自分と文化を見つめており、この一定の距離をもって自分を見つめることができる力が「客観的に自己を見つめる力」である。

#### (2) 選択肢を創り出す力

「選択肢を創り出す力」とは、自己を対象化することによって学校文化や学級文化、一般的な法則と自分との関係性を見つめることで、選択肢を創り出すことができる能力のことをいう。例えば、自己を対象化し、「学校文化」と「学校文化の一つとしてとらえる世間」との間に「ずれ」を感じた場合、個人は「学校文化にとらわれる・とらわれない」という選択肢を得ることができるのである。

#### (3) 主体的な表現力

「主体的な表現力」とは、主体的に物事を判断し、決断をすることができる。また、自分が考えたことや思ったこと、感じたことを、なんらかの形で表現することができることである。例えば、自分の考えたことや思ったことを、文章で表すことができる、他人の前で、自分の意見を述べるることができる、自分の感じたことを、ジェスチャーやダンスというように身体を使って表現するというようなことである。それは、「客観的に自己を見つめる力」によって得られた選択肢（選択肢を創り出す力）から、主体的に活動を選んで、表現していくことが「主体的な表現力」である。

#### (4) 相互性をとらえる力

「相互性をとらえる力」とは、他者がいる中で自己を対象化し、他者と自分との関係を一定の距離をもって見ることで、他者の思いや自分に対する見方を直観的に把握し、そこに置かれた自分の姿がどのように相手に写るかということ瞬時に理解する力である。また、自分の置かれた周りの状況を相手も含めて客観的に見つめることのできる力である。

### (5) 自己の理論を追求する態度

「自己の理論を追求する態度」とは、ある物やある行動を行うために、周りの人を説得するための理論を追求する態度である。

以上の〈客観的に自己を見つめる力〉、〈選択肢を創り出す力〉、〈主体的な表現力〉、〈相互性をとらえる力〉、〈自己の理論を追求する態度〉という五つの要素で、児童の学校生活を分析し、マージナル・マンの創造性を明らかにした。

## 4. 研究対象

本研究を進めていくにあたって、I小学校とO小学校をとりあげる。I小学校は、近くに公営の団地があり、日本の多くの自治体がそうであるように、多くの外国人家族を抱え、その児童の多くが団地から学校に通っている。そして、外国人児童の家族は、いわゆるニューカマーであり、I小学校の全校生徒の約三分の一がこのニューカマーの児童である。I小学校では、実際に学校を訪問し、複数回にわたり観察、また先生への集中的な面接調査、授業観察、そして児童への直接インタビュー等により、データを収集した。

他方、O小学校は国際学級があり、国際学級には主に帰国子女の児童が通う。比較的裕福な環境で育った児童が多く、学習能力も高い。O小学校では、参与観察法によってデータを収集した。

二つの学校を対象として選んだのは、同じカルチュラル・デュアリティーというカテゴリーの中に入る児童が、異なった背景や環境をもっていても、同じような創造性を発揮していることが判明したからである。

## 5. 各概念に関わるデータの分析と考察

マージナル・マンの創造性について以下にそれぞれの枠組みの中で、特に顕著に萌芽が現れていると考えられるエピソードを1つとりあげ分析を行った。はじめに、「客観的に自己を見つめる力」という枠組みからエピソードをとりあげ、分析を行う。

### (1) 客観的に自己を見つめる力

「客観的に自己を見つめる力」という枠組みの中では、日本の学校文化や学級文化にとらわれることなく自信をもって自己を表出する「積極的に自分の考えを表出する児童」と、自己を対象化することにより生まれたマージナル・マンの「センシティブネス」という

特徴が現れたと考えられる児童の「豊かな感受性の発揮」のエピソードをとりあげ、分析を行った。その中で、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつことで、児童が自己を対象化し、一定の距離をもって「学校文化」と「学校以外の文化」を見つめることで両者の間にある「ずれ」をとらえ、「いじめの原因が言葉にある」と作文で表したEさんのエピソードをとりあげる。

### (エピソード1：I小学校～いじめの原因～)

5年生の日系ブラジル人のEさん。5年生のクラスで、物隠しという「いじめ」があったときに、「いじめのきっかけは色々あるけれど、私はそのきっかけの中でも言葉。下品な言葉というか「死ね」とか「うざい」という言葉が、いじめのきっかけになっていると思う。私は言葉づかいをきちっとしていくことが大切だと思う」という自身の考えを書いた。この作文について、5年生の担任であるW先生は、この発想は他の子には見られなかったものであったという<sup>19</sup>。

### (エピソード1の分析)

このエピソードでは、Eさんが「言葉」に対して一定の距離をもって、客観的・相対的に把握していることと、「言葉」に対してセンシティブであったことが分かる。

I小学校の学校文化では、児童が「死ね」や「うざい」と言った言葉を頻繁に使用している。しかし、それは「いじめ」を目的として使用しているのではない。例えば、児童の発言が、他の児童にとってユーモアだと感じられない発言だったと<sup>20</sup>する。それをI小学校の児童は「死ね」や「うざっ」といった言葉で表現するのである。また、ユーモアだと感じられない行動についても同様である。I小学校では「死ね」や「うざい」といった言葉は、その子にとって日常会話の一部に過ぎないのである。

しかし、Eさんはここにいじめの原因があると作文に書いた。5年生のEさんは日系ブラジル人であり、母語はポルトガル語である。5年生のクラスでは、日系ブラジル人の女の子が5人組みのグループを作っている。その5人のグループ内では、母語であるポルトガル語を使用してお互いに会話をしている。授業中やポルトガル語が通じない児童と会話をするときには、日本語を使用する。彼女たちは、学校生活において日本語とポルトガル語を状況に合わせて使い分けているのである。Eさんは「ポルトガル語を使用する家庭生活」と「ポルトガル語を使用する友達グループ生活」、

「日本語を使用する学校生活」と少なくとも三つの生活圏をもっていると考えられる。

少なくとも三つの生活圏をもっていることが、I小学校の学校文化から距離をとって「死ね」や「うざい」が当たり前に使われるという学校文化にとわれることなく、自己を対象化し、その学校文化と他の文化を背景にもつEさんの生活との比較を可能にしたのである。それぞれの生活圏に対して、一定の距離をもって比べることができるので、生活圏同士間に生じる「ずれ」をEさんは感じたのである。その「ずれ」が言葉づかいであり、彼女ははじめの起きる原因に「言葉」を挙げたのではないかと考えられる。

このエピソードでは、Eさんは少なくとも三つの生活圏を背景にもち、自己を対象化することで自分が属する生活圏には「下品な言葉を使わない文化」と「下品な言葉を使う学校文化」があることに気づき、一定の距離をもって見つめ、両者の間に「言葉」という「ずれ」があることをとらえた。この自己を対象化し、自分の属する複数の文化を客観視するという行為は、「客観的に自己を見つめる力」であり、このエピソードはカルチュラル・デュアリティーを背景にもつことで、児童が「客観的に自己を見つめる力」を発揮できたのではないかと考えられるエピソードなのである。次に「学校に行く・行かない」という選択肢を作り出した児童のエピソードをとりあげ、「選択肢を創り出す力」について述べていく。

## (2) 選択肢を創り出す力

「選択肢を創り出す力」という枠組みでは、自己を対象化することで創り出した代案や豊かな発想が表出される過程に「選択肢を創り出す力」が現れているエピソード、児童が「学校に行く」を選択するエピソード、「日本で生活をしていく」以外の選択肢をもつ「海外」という視点を得ている児童のエピソードをとりあげ分析を行った。その中で、特にカルチュラル・デュアリティーを背景にもつことで得ることができたと思われる「学校に行く・行かない」という選択肢をもった児童のエピソードをとりあげて分析を行う。それは、ブラジルにルーツをもつ児童の多くが、区民大会や夏休みの学校登校日を休むというエピソードである。

### (エピソード2：I小学校～学校に行く～)

10月中旬の土曜日に区民大会が行われる予定であったが、台風のため、中止になった。区民大会が中

止になった場合、学校で3時間目まで授業を行うという予定になっており、その日は給食もなく、弁当も必要ないということになっていた。日本国籍の児童のほとんどが学校に来ていたが、日系3世、4世のブラジル人の子どもたちの多くは学校を休んだ。また同様に、夏休みの登校日も彼ら・彼女たちの多くは学校を休む<sup>21</sup>。

### (エピソード2の分析)

一見すると、「学校を休むなんてとんでもない」と思われるエピソードである。しかし、そう考えるのは、私たちが「学校を休んではいけない」という日本の文化にそまっていることを意味しているのである。I小学校のブラジルにルーツをもつ児童は、生まれた時から日本で過ごし、保育所も小学校も日本で過ごしている。また、親も日本で過ごしてきた場合が多く、「学校を休んではいけない」という風潮をもつ日本の文化についても理解している。しかし、彼らは「学校に行かない」という選択肢をもち、それを選ぶことができるのである。日系3世、4世になっても、彼らは日本に同化しない。それは、ブラジルに強いアイデンティティーをもっていることに理由がある。ブラジルの文化では、天候や外の状況によって、子どもを学校に登校させるかどうかは「親が決める」という文化がある。ブラジル人としてのアイデンティティーが曖昧な場合、彼らは「日本人になろう」と努力し、ブラジルの文化ではなく「学校を休んではいけない」という日本の文化にそまろうとするであろう。しかし、彼らはブラジルに強いアイデンティティーを持っている。そのため、「学校に行く・行かないは親が決める」というブラジルの文化と「学校を休んではいけない」という日本の文化との間に、学校を休んではいけないという文化に対して疑問をもつという「ずれ」をとらえることができたのである。そして彼ら・彼女たちは、日系3世、4世になっても、ブラジルに強いアイデンティティーをもっているため「学校に行く・行かないは親が決める」というブラジルの文化を選択したと考えられる。彼らはブラジルに強いアイデンティティーをもっているからこそ、日本で日系3世、4世になっても日本の文化にそまることなく、自己を対象化することができ、日本の文化と「日本の文化ではない文化」との間に「ずれ」をとらえることができたのである。

このエピソードでは、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童が、日系3世、4世になっ

も強いブラジルのアイデンティティーをもつことによって、自己を対象化することができ「日本の文化に従う・ブラジルの文化に従う」という選択肢をもつことができた。この選択肢は、日本に住みながらもカルチュラル・デュアリティーを背景にもち、自分のカルチュラル・デュアリティーに対して強いアイデンティティーをもつことができるからこそ生まれたものであり、一見「学校に行かない」ということは「日本の文化」では「悪い」とされているが、視点を変えると彼らの「選択肢を創り出す力」の現れであると考えられることも可能なのである。この力をもつことで、彼らは将来どのような文化に直面しても「従う・従わない」という選択肢をもつことができる、または、ある文化が困難な場面に直面したときに、選択肢をもてる彼らは他の方法を思いつき新しい方法を創造することにつながっていくであろう。このエピソードはそういった彼らの創造性の源泉となる萌芽が現れたエピソードである。次に、「主体的な表現力」について述べていく。

### (3) 主体的な表現力

ここでは、書くという行為や言動、身体能力、または自らの考えをもった能動的な行為として現れたエピソードをとりあげ、分析を行った。その中で、O小学校の漢字の時間で見られた、児童の自分の思いをはっきり発言するエピソードをとりあげ、分析を行う。このエピソードでは、漢字を苦手とするBさんが、先生の期待する「よい子」になろうという思いにとらわれることなく「漢字が嫌いです」と自分の意見をはっきりと述べていた。

#### (エピソード3：O小学校～漢字の時間～)

Bさんは、夏休みにイタリアから帰国し、2学期から国際学級に転入してきた4年生の女の子である。Bさんは普段から漢字の学習の時間とき、漢字を間違えると言い訳が多い。Bさんがいる日、漢字を教えている先生に対して「先生は漢字が好きですか？」とたずねた。その先生は「ええ。好きよ」と応えると、Bさんは「私は、(漢字が)嫌いです」と堂々とはっきり述べた。周囲の児童は、漢字の授業に集中して取り組んでいたが、この一連の流れを聞いて、皆、驚き笑っていた<sup>22</sup>。

#### (エピソード3の分析)

これは、Bさんが「よい子」を目指すべきであるという日本の学校文化にとらわれずに、先生の期待する応えである「漢字が好きです」ではなく「私は(漢

字)が嫌いです」と自分の意見を主張したエピソードである。

Bさんは、普段から漢字を間違えたときに言い訳をする。一体、なぜ彼女は言い訳をするのだろうか。彼女はイタリアでは、いわゆる「できる子」として扱われてきた。そして、イタリア語と英語と日本語を話せる彼女は、トリリンガルであることにアイデンティティーをもっており、そのことを周りから称讃されてきたのである。しかし、日本の学校に転校してきて、彼女にとって大きな変化があった。それは、周りからの評価が「できる子」から「できない子」扱いになったことである。イタリアにいたときは、イタリア語と英語を用いて学習をしていた。しかし、日本に帰国をして、彼女は日本語で学習をしなければならなくなった。その彼女にとって、一番難しいのが「漢字」なのである。「漢字」の習得は、国際学級の児童にとって、非常に難しい学習の一つである。児童は一般学級に入るために、一般学級では「できて当たり前」である「漢字」を覚えようと頑張っているのである。「漢字」を頑張って覚えたところで、日本の学校では「できて当たり前」なので、称讃してくれる者は少ない。Bさんは「できない自分」「頑張っても認めてくれない」という思いを抱えて、漢字の勉強をしている児童の一人なのである。彼女の言い訳は、「私は頑張っている」「その頑張りを認めて欲しい」といった思いが込められているのである。また、彼女は先生に「私は(漢字が)嫌いです」という言葉で、「難しい漢字を頑張って覚えても誰も認めてくれない」という辛さを表現したのである。「この辛い思いを理解してほしい」という彼女の思いは、「よい子」であること以上に、彼女にとって伝えたい思いだったと考えられるのである。「よい子」がいいとされている文化の中で、「よい子」という評価を気にせずに、素直に自分の思いを伝えようとした彼女の態度は、まさに「主体的な表現力」をもっていると言えるのである。

このエピソードでは、一見Bさんがただ「漢字が嫌だ」とわがままを言ったという風にもとらえることができる。しかし、日本の「よい子」がいいとされる文化の中で、その文化があることに気づきながらも自分の思いを伝えたBさんの態度。この態度は、今後あらゆる文化の中で起こりうる同調圧力に直面したとしても、自分の考えや思いを伝える態度や、文化間同士に生じた「ずれ」に気づいたとき、あらゆる文化の規則に縛られることなく自分の考えや思いを伝える態度につながる。この彼女のあらゆる文化に束縛されずに主

体的に発言していく態度は、創造性には必要不可欠である。このエピソードでは、「よい子」がよいとされる文化にそまることなく、自分の考えや思いを主張することができたBさんの「主体的な表現力」が現れたものだと考えられるのである。次は「相互性をとらえる力」のエピソードについて述べよう。

#### (4) 相互性をとらえる力

ここでは、他者と自分との関係を一定の距離もって見つめることで、他者の思いや自分に対する見方を直感的に把握し、その役割期待にこたえる児童のエピソードをあげて分析を行った。ここでとりあげる1つのエピソードは、みんなのそれぞれの思いと自分の思いを一定の距離をもって見つめることで、ソフトバレーの試合において、Fくんが練習方法を思いつき、チームでその練習方法をするので試合に勝てるようになるというエピソードである。

#### (エピソード4：I小学校～ソフトバレー～)

5年生のクラスに、日系ブラジル人のFくんがいる。ソフトバレーの練習をチームで行ったとき、Fくんは、ソフトバレーのつなぎの練習をしているときに「もうちょっと距離間を縮めて練習をしよう」と提案をした。Fくんは、距離間が遠いとミスが多くなるということに気づいて、それを練習に取り入れようと述べたのである。Fくんは、どんな時でも、いつもみんながうまくまとまるように新しい遊びや手段を生み出し、提案していく、とW先生は言う<sup>23</sup>。

#### (エピソード4の分析)

このエピソードでは、Fくんが自己を対象化し、自分の属していたグループ、またグループのメンバーと自身との関係を見つめることができていたことが、新しい練習や解決の方法につながっていると考えられる。小学校5年生という発達段階では、周りとの人間関係をどのように築いていくか、友人との関係づくりにより自身の興味の中心がおかれるようになる。その中で、目的は「ソフトバレーで勝つこと」のはずなのに、人間関係を気にしてしまっ、いい練習方法を思いついても周りを気にして言えないということがあ

人間関係を気にしない児童に関しては「どのようにしたら勝てるのか」を考えることなく、「勝ちたい」という思いだけが走ってしまい、勝つための戦略をせずに試合に臨む児童もいる。また、中にはなんとなく練習に参加している子もいるであろう。そういった中

で、Fくんは「勝ちたい」という思いをもつ子や、人間関係を気にする子たちのそれぞれの思いを、自己を対象化することで、周囲の子と自分との関係性を見つめることができたのである。それらを把握したうえで、「自分たちが、勝つためには何が必要か」ということをFくんは考える。そうやって考え出されたFくんの練習方法は、チームを勝利へと導いたのである。

Fくんの人間関係や「勝負ごとに勝ちたい」という思想にとらわれていない姿は、マージナル・マンのあらゆる集団や慣習、信仰、思想にとらわれずに自己を対象化するという特徴の現れだと考えることができる。また、周囲の思いを把握して、周囲が期待することを実現できるFくんの行動は、「相互性をとらえる力」をもつことで新しい練習方法の創造につながったとも考えることができる。

カルチュラル・デュアリティーを背景にもたない児童でも、同様にこのような練習方法を思いつく子もいるであろう。しかし、注目したいのはW先生の発言である。W先生によるとFくんのいるチームはいつも上手くまとまるという。その発言からFくんは、普段から人間関係にとらわれず、また様々な思いから一定の距離をもって物事を見つめ、周囲の人の気持ちを考え、実際に期待に応える行動をすることができていると考えられるのである。カルチュラル・デュアリティーを背景にもつFくんだからこそ、自己を対象化し、周囲の人の思いを一定の距離をもって考え、その期待に応えることができたのだ。

このエピソードは、Fくんが人間関係や「勝ちたい」という思想にとらわれず、同じチームのメンバーの気持ちを理解し、自分の置かれている立場を考え新しい練習方法を見いだす「相互性をとらえる力」が現れたエピソードであった。「相互性をとらえる力」をもちあわせることは、相手の思いを理解する、相手の期待に応えることができるタイミングをつかむことであり、そのときに新しい方法を提示することで、その新しい方法は「創造」として認められていくことにつながる。Fくんは、自己を対象化し、一定の距離をもってみんなと自分を見つめることで、今後も様々な場面でみんなの思いや期待に応えていくと考えられる。

最後に「自己の理論を追求する態度」について述べていく。

#### (5) 自己の理論を追求する態度

「自己の理論を追求する態度」とは、ある物やある行動を行うために周りの人を説得するための理論を追

求する態度である。「自己の理論を追求する態度」は、自分の欲求をつき通すために生じる態度であるとも考えられる。一般的には「わがまま」「屁理屈」と言われる場合もある。この態度は、カルチュラル・デュアリティーを背景にもたない児童でも見られるが、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童はもたない児童に比べると「ずれ」を感じる瞬間が多いと考えられる。なぜなら、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童は、複数の文化の存在を認識している。そのため、ある文化で許されていたことが他の文化では許されないという出来事に遭遇する機会が多いと考えられる。彼らはそのことに対して非常に強い疑問(ずれ)を感じるであろう。彼らが、他の文化で許されていたが、今の文化では許されない事柄に強い思いをもち、それを今の文化で実行したいとき、彼らは相手が納得するような理由を考える。その彼らの姿をとらえたエピソードを1つとりあげ、以下に分析を行う。このエピソードは、〇小学校の4年生であるLさんが、算数の時間のときに「ばつをつけないように丸つけだけをお願いします」とプリントをもってきたときのエピソードである。

#### (エピソード5：〇小学校～丸つけ～)

Lさんは、二学期にオランダから国際学級に転入してきた4年生の女の子である。Lさんは毎時間、積極的に勉強に取り組んでおり、分からない問題があると悔しくて、分かるまで考えるという女の子である。算数の時間のときの出来事である。プリントが終わって筆者に丸つけを頼んできた。「先生、丸つけをお願いします。丸つけだから丸だけつけてください。丸つけですからね！ばつはつける必要はないですよ！だって丸つけだもん。丸だけをお願いします」と、ばつをつけないようにという主張していた<sup>24</sup>。

#### (エピソード5の分析)

このエピソードでは、Lさんの「ばつをつけられたくない！」という強い思いを感じることができる。教師からすると、「ばつをつける」という行為は「問題がある・あっていない」という判断によってつけられており、そこに強い思いを抱いていない。しかし、Lさんにとっては、「ばつをつけられる」ということは非情に苦痛を感じる行為なのである。一般的に国際学級の児童は「丸つけ」に対して、ばつをつけられることを嫌がる。国によるが、日本以外の文化で「合っている問題だけピンをつけ、間違えている問題には何もしない」という文化があったり、「間違っ

ている問題にだけ印をつける」という文化があったりする。

Lさんの場合「私の前の学校では、間違えている問題にばつなんかつけなかった」と言っていた。そのため、彼女にとって「間違えている問題にばつをつける」という行為は疑問をもつことであつたと考えられる。しかし、彼女のように「ばつをつけないで！」と頼む児童は中々いない。いた場合でも先生に「ばつをつけないと、どこが間違えているか分からないでしょ。これが日本の文化です」と言われると、ほとんどの児童は「ばつをつけられる」ことに対して何も言わなくなる。しかし、Lさんは「ばつをつけられたくない！」という思いを実現するために、先生の「丸つけ」という行為に対して、ばつをつけない理由を考えたのである。それが先生の「丸つけ」という言葉に注目して「丸つけだから、ばつはつける必要はないですよ」という発言に現れたのである。

Lさんが「間違えた問題にばつをつける文化」と「間違えた問題にばつをつけない文化」があることを認識し、両者の間に「ずれ」をとらえ、彼女の「ばつをつけられたくない」という思いを叶えようとする彼女の積極的な姿勢が、彼女なりの論理を創ることにつながつたのである。この彼女の態度は「自己の理論を追求する態度」であり、他の場面でも彼女が「ずれ」をとらえたときに、その「ずれ」を主張していくための論理的思考力を育む力となりうる。

このエピソードでは、Lさんの「ばつをつけないでほしい」という強いこだわりが現れていた。Lさんは、大変熱心に学習に取り組むことができるが、ばつをつけられてしまうと、自分の学習の意欲が損なわれてしまうのである。そのため、Lさんは、やる気をもって学習に集中し続けるために、「ばつをつけないで」欲しいのである。Lさんの「ばつをつけないで」という思いは強く、その思いを叶えるために「丸つけ」という言葉に注目したのである。「丸つけ」という言葉に、「ばつをつける」という言葉はないということに、彼女は気づいたのである。そのため、「丸つけだから、ばつをつける必要はないですよ」ということを理由に「ばつ」をつけないことの論理を創り出したとも考えられる。このエピソードは、今後彼女が「ずれ」をとらえて自分の思いや考えを主張するときに、大変大きな役割になってくれる論理的思考力が培われているところをとらえた重要なエピソードなのである。

以上、小学生の学校での日常生活から五つエピソード

ドをとりあげ5つの枠組みをもってそれらの意味を分析し、一部ではあるが、その創造性の源泉となる萌芽を明らかにしてきた。

## 6. まとめと結論

自己を対象化し、それぞれの文化や他者と一定の距離をおいて物事を見つめることができる児童の態度は、まさに「ある一定の距離をもって他者や文化と接する」「あらゆる文化に属さない」というマージナル・マンの特徴が現れているのである。カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童は、その背景ゆえに一つに文化にとらわれないことで自己を対象化することができ、文化と文化の小さなちがいに気づくことができるのである。つまり、一つの文化にそまるのではなく、ある文化を「複数ある文化の中の一つ」という視点をもつことができるため、文化同士を比較することができ、また両者の矛盾にも気づくことができるのである。そして、そういった小さな気づきは学校生活の中で何らかの形で表出されているのである。この表出は、カルチュラル・デュアリティーを背景に持つ児童が、文化と文化の小さなちがいを「ただの文化のちがい」として自己の中に秘めておくだけではなく、そこに疑問をもち、その疑問について自分の考えをもつことでなされるものなのである。この過程は、仮構と現実世界との間に「ずれ」をとらえ、その「ずれ」を埋めようとすることで生み出される「創造」の過程と同じなのである。彼らは、日々の学校生活で多数の文化を背景にもつことで「ずれ」をとらえて表出している、つまり創造性の源泉となる萌芽を発揮しているのである。本研究では、日々の学校生活の中で、カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の創造性の源泉となる萌芽をとらえた。今後、彼らが自己を対象化し、周囲の人と一定の距離をもって物事を見つめる態度を失わずに、小さな「ずれ」に気づき埋めようとしつづければ、新しい創造が生まれる可能性がある。その態度をまさに、彼らはすでに有しているのである。

## 注

- 1 本論文は、第2執筆者の指導の下に、第1筆者が東京学芸大学大学院修士論文(平成25年度)として提出したものをまとめ直したものである。
- 2 渡辺雅子・石川雅則・小嶋茂・小林本多ちえみエレナ「在日ブラジル人児童・生徒の教育の実態と課題」『明治大学

- 社会学部付属研究所年報』30号2000 pp.65-82
- 3 斎藤ひろみ「総合制国際中等教育学校における日本語・日本語文化教育」『「総合制国際中等学校」の構想：その設立可能性に関する研究』三章 東京学芸大学国際教育センター 2007
- 4 森田京子『子どもたちのアイデンティティー・ポリティックス ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー』新曜社 2007
- 5 川上郁雄編著『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー—主体性の年少者日本語教育学—』明石書店 2009 および 川上郁雄編著『「移動する子ども」という記憶と力：ことばとアイデンティティ』くろしお出版 2013
- 6 志水宏吉・清水睦美編著『ニューカマーと教育 学校文とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店 2006
- 7 児島明『ニューカマーの子どもと学校文化 日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房 2006
- 8 Robert E.Park. "Human Migration and the Marginal Man." *The American Journal of Sociology*. Vol. 33. No.6 (1928), p.893
- 9 折原浩『危機における人間と学問 マージナル・マンの理論とウェーバー像の変貌』未来社1969 p.281
- 10 同上p.281
- 11 上田薫『ずれによる創造』黎明書房 1973, p.137
- 12 同上p.163
- 13 同上p.137
- 14 同上p.159
- 15 Alexander Goldenweiser. "Cultural Anthropology." *History and Prospects of the Social Sciences*. 1937, p.245
- 16 折原浩『危機における人間と学問 マージナル・マンの理論とウェーバー像の変貌』未来社刊p.69
- 17 同上p.69
- 18 上田薫 前掲書
- 19 2013年10月30日 1小学校 W先生へのインタビューから
- 20 同上
- 21 2013年10月31日 1小学校 校長先生・教頭先生へのインタビューより
- 22 2013年11月 O小学校 個別学習「漢字」のときのエピソードから
- 23 2013年10月30日 1小学校 W先生へのインタビューから
- 24 2013年10月 O小学校 個別学習「算数」のエピソード

# カルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の創造性の研究

## A Study of the Creativity of the Children in the Background of Cultural Duality

山口 夕貴\*・浅沼 茂\*\*

Yuki YAMAGUCHI and Shigeru ASANUMA

学校教育学分野

### Abstract

This is a paper exemplifying the theory of marginal-man theory in the field of two elementary schools. The theory of marginal-man was initiated by the recognition of the creativity of the people in the marginal areas in many countries. As Hiroshi Orihara has noted, the cultural duality is not disadvantage but advantage for the marginal-man to foster their creativity. In particular, I have focused on the children of Japanese Brazilian and Japanese returnees from abroad. I assume that there are feasible five conceptual frameworks to explain the foundations of their creativity: objectivity, choice-making, ego-expression, reciprocity, and the attitude pursuing individual's own theory.

First, "objectivity" is the word implying multiplicity of their ways of expression. For instance, ridiculing the others in terms of multi-language expressions. That leads to the optimistic conversations among the students by transforming serious topics into their language play. It is a way of using cultural diversity.

Second, "choice-making" is a way of Japanese Brazilian to use the global perspective. For instance, they assume that they are global citizens even if they are required to go to a school in terms of Japanese law. They know that it is their human right whether they go to school or not.

Third, "independence" is shown in their ability to avoid their identity crisis. For instance, a girl behaves as being like a good child even though she does not like Chinese characters without showing any panic.

Forth, "reciprocity" is the word implying the individual's flexibility of accepting other's egos. For instance, a boy has shown his flexibility to accept other's expression to win a volleyball game by performing with whole heated spirit.

Fifth, "the attitude pursuing individual's own theory" is a phrase implying the children's attitude of independent thinking. For instance, a child favored a cross "X" instead of a circle "o" for a right answer. He insisted its legitimacy instead of admitting the way as a teacher does.

As has been stated, I found the many potentials of children raised in the cultural duality as marginal-men. Thus, I assume that the cultural diversity is a source of the individual's creativity for the age of globalization, which is embedded in the discrepancy of the diverse cultures.

---

\* The Japanese school of Hanoi

\*\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

Keywords: marginal man, cultural duality, Japanese Brazilian, Japanese returnee, discrepancy

*Department of School Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** これまで、マージナル・マンには創造性があるという研究が多数されてきた。しかし、実際に小学校の学校生活の児童の姿において、マージナル・マンの理論が実証された研究はほとんど見られない。本研究では、このような理論の実証的な研究の一つとして帰国子女の小学校現場、そして日系ブラジル人の子弟が多く通う小学校をフィールドに、学校生活の中で児童の言動や行動といった表現に現れるマージナル・マンの創造性を、「客観的に自己を見つめる力」、「選択肢を創り出す力」、「主体的な表現力」、「相互性をとらえる力」、「自己の理論を追求する力」という五つの枠組みを用いて明らかにするものである。

「客観的に自己を見つめる力」では、「いじめの原因は言葉にある」という自らの考えを作文に書いた日系ブラジル人の児童のエピソードをとりあげ、彼女の背景にある少なくとも三つの生活圏の存在によって、彼女が「言葉」という「ずれ」をとらえる姿を明らかにした。「選択肢を作り出す力」では、ブラジルに強いアイデンティティーをもつことで、日本の「学校には行かなければいけない」という文化やその文化への同調圧力にそまることなく、「学校に行く・行かない」という選択肢をもつ児童の姿をとらえた。「主体的な表現力」では、「よい子」がよいとされる日本の学校文化にそまることなく「漢字は嫌いです」と自分の考えを先生に述べるのできる児童のエピソードをあげ、彼女がこの表現にいたるまでの過程の分析を行った。「相互性をとらえる力」では、ソフトバレーの試合で「勝ちたい」と思う周囲の児童の思いを理解し、その周りの児童の期待を見事に応えていく児童のエピソードをとりあげ、そこに現れているマージナル・マンの特徴による創造性の萌芽をとらえた。最後の「自己の理論を追及する態度」では、算数のプリントに「ばつをつけられたくない」という強い思いをもち、ばつをつけられないように「丸つけ」という言葉に注目した児童のエピソードをとりあげた。この彼女の態度は、彼女が文化間同士にとらえた「ずれ」を述べる場合に、彼女のとらえた「ずれ」を相手に納得させるための論理を作る「論理的思考力」が育まれている瞬間をとらえたものであった。

本研究では、日々の学校生活の中で、5つの枠組みからカルチュラル・デュアリティーを背景にもつ児童の創造性の萌芽を明らかにした。それは、仮構と現実世界との間に「ずれ」をとらえ、その「ずれ」を埋めようとすることで生み出される新しい創造の過程と同じ過程を踏み、自らの考えを表出する児童の態度であった。この態度が今後も失われなければ、彼ら・彼女たちは新しい創造をする可能性を有している。

キーワード: マージナル・マン, 文化的二重性, 日系ブラジル人, 帰国子女, ずれ