

在日外国籍児童在籍学校の「日常世界」理解のための試論 ——「語りえぬもの」の探索という観点からのフィールドワーク経験の再解釈——

倉石 一郎

1. 序論

- (1) 問題の設定
- (2) 調査対象世界の背景
2. 本研究の方法論の吟味：〈ナラティブ＝言語使用〉への焦点化の意義
 - (1) 本研究が克服すべき課題
 - (2) 本研究の方法と理論的背景
3. 調査者はいかにして参与者となるか：「本調査前史」のナラティブ解釈
4. 本調査期間中における「成員性の揺らぎ」経験と語りの発生との関連
5. 「クレーム→語り」シーケンスの実際①：研推での中国籍TY君についての報告が作りだした〈状況〉
6. 「クレーム→語り」シーケンスの実際②：クラスにおける「対話の欠如」と授業中のポリビア籍児童をめぐる問題
 - (1) ポリビア籍KHさんめぐって「語りえたこと」：研推・研修会場面などで
 - (2) 「対話の欠如」論に対するクレームの実際
7. 「クレーム→語り」シーケンスの実際③：本調査に対する最後通牒の場面から
8. 暫定的結論
 - (1) 方法論的な含意
 - (2) B小における「語りえぬもの」の復原：外国人児童をめぐる語りの実践共同体
 - (3) 残された課題

キーワード：在日外国人教育、語りえぬもの、調査者の成員性、クレーム、遂行＝执行的発言

1. 序論

(1) 問題の設定

これまで、日本に居住し「異文化」をもつ子ども達の教育、とりわけ朝鮮や中国など東アジアの旧日本植民地をルーツに持つ子ども達の教育について、その重要性が繰り返し指摘されてきた。その実践も、徐々に各地の学校に広まりつつある。しかし、学校現場における「異文化理解教育」の実際の過程はまだ十分に記述されているとは言えない。⁽¹⁾ また、それが「在日外国人教育」「国際理解教育」「多文化教育」といった類似する諸概念と互いにどう区別されるのか、といった理念的・理論的整理もまだ未完成である。

以上の認識に立って本研究は、実際に在日外国籍児童が在籍し、そうした子どもを対象とす

(1) 在日朝鮮人（在日外国人）教育論においてこれまで一般的に言われてきた学校論は、「同化のエージェント」としての日本の公教育、同じく同化過程としての公教育課程という議論であった。しかしそれらは、「同化」概念をはじめ、多分に概念的精密さも実証的裏づけも欠いている。また、「自国の文化を教える」

「アイデンティティを育む」など、スローガ的な言説は数多いが、それらのほとんどが内実は空疎で教育現象の外枠をなぞったに過ぎず、内的過程に即した学習論・教授論的考察は不十分である。なお、在日朝鮮人のアイデンティティについては拙論（倉石1996）でも論じたことがある。

る教育的取り組みが実践されている学校現場について、その対象世界を理解するという目的に捧げられる。既に取り組みが行われている現場の視点から、教育実践を社会文化的文脈において解釈することを内容とする。それゆえ本アプローチでは、異文化理解の授業そのものよりむしろ、それを取り巻いて授業実践の文脈を構成しているところの学校の日常世界が理解の対象となる。学校内での研修会（授業研）や日常的な教師間のやり取り、また同じく日常的に行われている学習指導や生徒指導に注意が払われねばならない。そのためには、一つの学校現場に長期間に渡って密着し、その日常に参加しつつ観察を行う参与観察(participant observation)の調査方法、そして民族誌的(ethnographic)なあつい記述(thick description)が必要である。

論を先に進めるにあたって、この試みが初めから放棄する立場、断念する問いを確認する。本研究が廃棄するのは、「真の意味での異文化理解の教育」や「多文化共生の観点に立ったとき望ましい、子どもの意識・態度のありようや変容・成長」などを実体化して探究する立場である。その立場をJ・クルターは「操作主義」と名づけた。操作主義とは、研究者が予め自分の手で定義済みの概念を探究を志す領域に持ち込むことで、その領域の述語を研究者が操作化することである。しかし「それは、当の現象そのものを見失ったり、あるいはそもそも探究を始めるきっかけとなった問題との結びつきを失ったりしかねない」(Coulter1979=1998:17)。クルターはその弊を避けるためには、問題となる諸概念が「そもそも言語使用の世界のなかで機能しており、すでにそのなかでその概念はそれ

なりに境界づけられている」こと(前掲:17)に着眼せねばならない、と言う。今その点はさておき、本研究では操作主義の立場の放棄に付随して、いかなる異文化教育実践が所与の目的にとって有効か、という問いを断念する。あるインプット(実践)のアウトプット(子どもの変容)への効果の測定は、何らかの操作主義を前提とせずには成立しないからである。

(2) 調査対象世界の背景

本論文は、筆者が行った兵庫県A市におけるB小学校(公立)現場での調査研究の経験を基盤としている。そのフィールドの背景を簡単にまとめておく。

A市は大阪通勤圏に位置するベッドタウンであるが、教育行政のみならず一般的な施策全般においても、「内なる国際化」「在日外国人との『共生』」という観点からの総合的見直しが行われてきた。教育部門は、「国際化」「共生」に向けた行政当局による公的介入のうちの一領域として位置づけることができる。わけでもB小は、『A市在日外国人教育基本方針』⁽²⁾をベースにして、在日朝鮮人理解を主眼に据えた異文化・多文化教育に学校全体の課題として取り組んできた。調査時点におけるB小学校は児童数約400名、各学年2クラスからなり、比較的小規模校に属すると言える。B小では1980年代には外国籍児童が10%を越えたため、「外国人教育加配」の教師が市教委から認められていたこともあった。現在、加配教員はいないが、およそ10年近く、学校としての研究目標を「在日外国人教育/国際理解教育」に設定し、校内研修・授業研究などを積極的に推進している。本論文は、全体としてそれらの取り組みの意義を高く

(2) 地方自治体によって出される、在住外国籍児童・生徒の教育・指導に関する方針・指針の文書表現について

ては、倉石(1998)のなかで一考察を試みた。

評価しながらも、取り組みを今後さらに推進していくために不可欠な、日常的教育実践を下支えしたりその前提をなす論理の捉え直し作業を、言説やナラティブのレベルに照準化して行う。

B小学校が立地するB地域の歴史および現在のプロフィールは、調査地の特定につながるおそれがあるので、これ以上の記述は省略する。

2. 本研究の方法論の吟味：〈ナラティブ＝言語使用〉への焦点化の意義

序論において述べたように、本研究はB小の在日外国籍児童在籍校としての日常世界の理解を目指すことを目的とし、そのために参与観察法による民族誌的アプローチを取るものである。しかしながらその目的のためには、従来の民族誌的アプローチでは理論的吟味が不足している。本研究は、方法論とその背景を鮮明にすることによって方法論的寄与を行うことを目指す。まず初めに、本研究が克服すべき課題の所在を明示する。

(1) 本研究が克服すべき課題

まず従来の民族誌的アプローチは、他者理解という面において楽天的に過ぎる面があった。多くの場合、民族誌的調査者は、理解をめざす日常世界に分け入り、住み込むことで成員の世界を「内側から」理解し記述するものとされる。しかしこれはパラドキシカルな営みである。日常世界とは原理的に対象世界の成員のみで営まれる世界であり、他方で調査者はどこまでもその「他者」にとどまる存在である。調査者が参入を許された世界は日常世界ではない。それは調査者という他者のちん入によって、変容をこうむったあとの世界に過ぎない。このことを踏まえたとき、調査者にはいかなる意味での日常

世界「理解」の道が残されているか。(民族誌に関する論争はClifford & Marcus編1986、など)。

また他方で、「他者理解」の困難性や共約不能性ばかりを強調する論にも危うさがある。筆者自身のケースもそうであったが、調査者はフィールドの人々と(たとえ強烈な葛藤を含むものであれ)何らかのコミュニケーションを成立させ、関係を取り結ぶ。この素朴な事実は、対象世界の成員を絶対的他者とみなしてこと足れり、とする立場に疑念を投げかける。理解を目指した世界の成員たちとの共在、という素朴な事実や経験を大切にする方法論もまた、必要であろうと思われる。以上二点を課題として掲げる。

(2) 本研究の方法と理論的背景

以上の課題を踏まえて本研究では、対象(小学校)の日常世界の理解に至る方法的鍵を、調査者(本論文では倉石)をも一参加者として巻き込んだ、学校成員による日々のナラティブ(語り)実践の解釈を軸にしたフィールド経験の再構成、という手法に求めたい。フィールド対象世界の成員の間で生きられる日常世界に接近することが目標だが、先述のように原理的に「他者」である調査者には、直接の接近は不可能である。そこで考えられるのが迂回的接近法である。日常世界の成員の実践の下地をなし、それを下支えているものでありながら、実践者にとっては透明であり続けるもの、例えばヴィトゲンシュタインなら「語りえぬもの」と呼ぶであろうものならば調査者に把握可能である。この「語りえぬもの」から遡及的に日常世界のありようを復原する。以上が迂回法の手続きである。

この試みで、調査者も一登場人物であるナラティブ(言語使用に関するデータ)を考察の重

要な資源とするのは、調査者がフィールドの人々とコミュニケーションをなした（何かを共に語りえた）という素朴な事実からの出発を意味している。またそれは、操作主義の放棄という本研究の立場を実行する手段として、J・クルターが示唆した方向でもある。

「語りえぬもの」探究の方法は、現代言語哲学・現代社会学のコミュニケーション論からアイデアを汲んでいるので、以下にその理論的背景を述べておく。

一つ目は、言語行為論である。「語り」というのは一見すると、諸「事実」の再認・確定化を志向する行為のように、したがって静的に過去に関与する行為に見える。しかしこのような考え方は、語りの行為を狭義の知のあり方、すなわち世界の正しい記述という意味での知に縛りつけにするものであった。周知のようにこうした狭い言語行為観に批判を加えた最初の功労者はJ・オースティンである。彼は、発話は「真／偽」という規準だけではなく「適切／不適切」という規準に服するのだと主張した（Austin 1960=1978）。いま、オースティンの主張に寄せられた毀誉褒貶に触れている閑はないが、ここで確認すべきは、「適切／不適切」という規準が、発話がなされる現場、〈いま＝ここ〉に関わるものだという点、そして適切な発話には何らかの〈力force〉が宿り、それを介して新たな拘束状況が産出されるとする発話内行為（illocutionary act）の指摘、以上である（大澤1994など）。

二つ目はこうしたオースティンの功績を引き継いで、或いはそれとパラレルに、独自の社会学的行为論へと結実させた現代社会学のコミュニケーション論、E・ゴッフマンやG・ベイトソンの仕事、或いはエスノメソドロジストたちの運動である。これら現代社会学のトップラン

ナーたちの功績は、オースティンの言う発話内〈力〉を介して産出される状況に注目し、その分析をコミュニケーション現場の局所政治学（local-politics）として発展させたことにあった。ゴッフマンやベイトソンが行き着いた、コミュニケーションの諸レベルの分節化の試み（言語的情報／表出的情報、表示レベル／メタレベル、伝達／関係など）は、「世界の正しい記述」という呪縛から言語行為を解放し、コミュニケーション現場の〈いま＝ここ〉において紡がれている局所政治的（local-political）実践の豊穡さをすくい取るためのものだった。また、エスノメソドロジストによる会話分析から生まれた会話の「隣接ペア」概念は、発話が相手を拘束する条件を具体場面に即して探究するのに有効であり、オースティンの言う発話内力作動のメカニズムを目指している。

以上の論者が共通して探求するもの、それはコミュニケーション過程で決して明示的に語り出されることがないが、コミュニケーションを下支えしている何かである。柄谷行人はこの点をコミュニケーションの規則の問題として論じ、「他者もまた積極的に規則を明示できるわけではない・・・彼はただ「否」としか言えない・・・。ということは、規則がどこかに積極的に明示しうるかたちで存在するのではない・・・」と述べている（柄谷1992:75）。また野家啓一はヴィトゲンシュタインを引きつつそのことを、「語りえぬもの」に属しながらも語ることを通じてしか示すことが出来ないもの、と表現する（野家1996b:109）。

以上のことを踏まえて再度、本研究が探求するものを確認する。本研究は、学校においてなされる様々の言語使用場面、例えば学校内において「子ども・授業・学びについて語る」公式的な場である授業研究会や研究推進委員会の場

面での語り、学校の日常に埋め込まれたよりインフォーマルな場面での様々な語りの実践、さらには最も「私的な」語りの実践の場としての筆者のフィールドノートにおける記述、などに注意を払う。そしてそこから、明示的に語られることはないが語りの中に示された、在日外国人教育に関するコミュニケーション秩序を下支えする「規則」のあり方を明らかにすることを目指す。

ここまでで述べてきたのは方法論のうち原理的・理論的側面である。その実践的側面、すなわち数ある言語使用データのうちから、どのようにして「語りえぬもの」「規則」を抽出したら良いのか、は示されていない。目標は述べられたが達成のための手段には触れていない。この実践面については、以下の分析篇の中で明らかにしていく。

3. 調査者はいかにして参与者となるか：「本調査前史」のナラティブ解釈

先述のように本研究の方法論は、筆者が学校成員との間になしえた素朴なコミュニケーション経験から出発する。しかし他方で、解明の目標が学校という言語共同体の人々にとっての「語りえぬもの」であるから、共同体に完全に同化してしまっても目的は達しえない。そこで重要なのが、学校現場というコミュニティの内と外とを画する境界線上での出来事の解釈である。調査の依頼や条件をめぐるネゴシエーション過程といった本調査の「前史」は、そうした出来事の代表例である。そこで本節では、筆者がいかなるステップを踏んで学校現場に参加していったのか、そのプロセスの解釈・記述を試みる。

筆者が本調査（B小学校のある一つの学級における教室内の日常生活の観察調査）を行ったのは1997年9月初旬から翌年2月上旬まで5ヶ月余りであったが、それには前史がある。それは大きく二段階に分かれる。はじめは、前年度（1996年度）における予備的調査である。B小の理解のもとに、2・3学期に研究授業およびその関連の研修会、一斉同和学習の授業（主として当時の4年生の授業）を参観する機会を得たのだった。予備調査の段階では筆者はあくまで「来賓」として、或いは「一時的見学者」として学校側から認知されていた。行動についても、制約やクレームは殆どなかった。このステップでは、筆者は現場にながしかの影響は与えながらも厳密には参与者ではなかったので、非参与の段階と呼ぶ。そして翌1997年度の冒頭、改めてB小学校に対して、学級での日常的な観察調査を依頼することになったが、思いのほか交渉が長引き、まるまる1学期間を要した。本調査の依頼・交渉にあてたこのステップは、筆者の学校における成員性をめぐるネゴシエーションが中心だったが、明らかに非参与段階と区別される性質のものであり、後の本調査段階の経験を解釈する上でも重要なステップである。非参与段階の解釈はここでは省略し、以下ではネゴシエーションのステップの再解釈を試みる。

97年度冒頭、私は新しく就任したB小の校長を訪ね、研究への協力を依頼した。学校に入らせてもらえるか、入るならどの学年・クラスでどのような形で、という議論がその後数回、校長と筆者の間に重ねられた。その間、かなり緊張したやり取りもあった。例えば、前年度の経緯を直接は知らない校長から、「管理職とは違う声が聞こえてきます」として、前年度における私の学校での予備調査活動を知る教職員の中から、「外部から来た人間に学校のなかを引っ

掻き回された」「越権行為があった」というような指摘がなされたことを告げられた。ただし校長は、「そうでない意見もあることも承知している」として、総合的な見地に立った判断をしたい旨を明かした。その後も話し合いが数回もたれ、全体研修会での挨拶・趣旨説明・質疑応答などを経て、基本的に校長は、いくつかの留保をつけた上で、なんとか協力したい、と調査に理解を示してくれるに至った。そこで示された留保とは、「私は校長として、やはりこの学校のことを守っていきたいし、あなたよりも職員や児童の方がかわいい。はっきり言うとそうやって外部の人が学校にはいるのは、学校にとって迷惑なことも多い。まずその点は分かってほしい」ということ、次に「前年度のあなたのことで、越権であるとか言う声もあったことだから、今度は一歩さがって、学校がなすことに手を下さないようにして、とにかく見るだけにしてもらいたい」ということ、そして「算数やら国語やらを研究するのではなく、あなたは子どもの心の問題の領域に踏み込もうとしているのだから、そうした点を自覚して慎重に振る舞ってほしい」こと、最後に「そのような形で学校に入る以上は、あなたは単なる研究者ということではなくて、もうこの学校の一員という意識で、何がこの学校のためになるのか、を考えて

いてほしい」というものであった。こうして教室観察にはいることが承認され、クラスは5年X組⁽³⁾ということでした承を取った。また、筆者が観察によって得た知見は、研究推進委員会⁽⁴⁾という学校内の公的な場で適宜報告し、同委員会にメンバーとして参加する、ということも確約された。その時点で、97年度1学期は終盤に近づいていた。

筆者は、以上のような校長のナラティブを、批判の対象として持ち出すのではない。突然の外部からのちん入者に対して学校の管理責任者がとる態度として、それはごく「自然」で「常識的」なものである。にもかかわらず、いやだからこそ、そこで自明とされている論理の見直しは、学校という日常の理解に寄与するのである。例えば一つは、筆者の処遇に関して校長によってなされた言明のアンビヴァレンツ（両義性）に注意して欲しい。校長は一方で、「一歩さがって、手を下さないで、見るだけ」と、あくまでヨソモノに留まることを求め、他方で、「単なる研究者ということではなく学校の一員として、何がこの学校のためになるかを考えてくれ」と、共同体の一員（ウチワ）になることを積極的に求めた。この構造は、本調査期間中においても見いだされることになる（→注7）。また、「算数やら国語やらでなく、子どもの心

(3) 5年X組は総児童数36名、男子24名に女子わずか12名という変則的な男女比である。この学級には外国籍の子どもが3名いる。中国籍が、TY君とIさんで、いずれも小学校入学後に渡日、B小学校に身を置いている。当人たちの使う日本語は、語彙・文法・統辞のレベルにおいてはほとんど他の子と差異は感じられない。それに対してボリビアからの転入生であるKHさんは、日常会話はそれなりに教室内でも行っているが書き言葉においては他の児童と比べて大きくおくれをとっている。KHさんに対しては、母語のスペイン語を話せる指導員KR氏（チリ人）が週1～2回来校して、彼女一人を相手に取り出し授業を行っている。B小に

は他に、校区在住の中国人JBさんも指導員という立場で週1回来校し、中国語クラブの指導をしている。また、養護学級に在籍するIZ君は手術・入院で2学期当初不在だったが、途中から学級に復帰した。韓国籍のKM君が年度当初は在籍していたが2学期をもって転出してしまい、現在確認できるのは父親が在日韓国人であるダブルのNB君だけである。

(4) A小における研究推進委員会（略称：研推）は、各学年及び専科から一名の代表者、それに校長、教頭が加わって成る学校内組織で、A小の学校としての「研究」テーマである在日外国人教育の推進についての討議がなされる場である。毎月一回開催される。

の問題の領域に踏み込もうとしているのだから…」という校長の発話に注意せねばならない。ここにおいて、外国籍児童をめぐる心的概念（つまり外国籍児童の「理解」やその教育を「考え」「探索」することをめぐる概念）の使用がなされている。こうした心的概念の使用論理（logic-in-use）の分析が、後の本稿の考察にとって決定的に重要となる。

4. 本調査期間中における「成員性の揺らぎ」経験と語りの発生との関連

それでは次に、本調査期間中⁽⁵⁾の経験へのナラティブ・アプローチを試みる。まず最初に本節では、本調査期間中、筆者の学校成員としての地位が揺らいだ一つのエピソードのナラティブの解釈を行う。これによって、いかなる状況が外国籍児童をめぐる語りの発生の下地をなしていたかが明示されるであろう。そしてまた、このような共同体の内と外を隔てる境界線の近傍こそが、「語りえぬもの」探究の最前線だという点も了解されよう。

本調査が始まって2ヶ月余りが経過した11月上旬のことだった。エピソードの発端は、校長室に呼び出されて、来校時刻のことで注意を受けたことだった。注意は、筆者が「フレックスタイムのように、ある時は4時間目から来たり、ある時は2校時、ある時は・・・という風に自分の好きな時間に來られるのは困る、あなたも

常に生徒から見られているのであり、あなた一人が自由な時間に入ったりしたら、生徒に対してしめしがつかない」ということだった。翌日の職朝後、教頭の机の前に歩みでて、「教頭先生、昨日校長からかくかくしかじかの注意を受けました。これからは来校時刻について、事前に全て教頭先生にお伝えすることになりました。以後よろしく願います」と挨拶した。それに対して教頭は、まあ時刻のことはいいとして、とした上で「私からも言おうと思っていたことがある。その何というか、倉石さん、うちの学校にずっと来てはるけど、ぶっちゃけた話し、来ててどうですか。何か成果ありましたか。こう、私から見とって、いったい何をしてはるんかなーというのがね、も一つ・・・」と応じた。たたみかけて、「倉石さんはうちに來はって、何かデータ取って役に立てはるんやろけど、倉石さんが来ててうちのB小学校の方は何も（メリットが）ない。子ども達が変わってくるとか、生き生きしてくる様子もないし」と続けた。そして「いったいどんなことを調べてはるんか、もう一回いま説明して下さい」、と要求を突きつけられたのである。（ちなみにこのあと、筆者の説明に教頭は、「まあ、言ってることはわからんでもないけど」としながらもさらに、「何人かの職員はあなたに不信感を抱いている」等などと発話を続けた。）

教頭の、筆者の調査活動へのクレーム申し立ての発話中には、外国籍児童をめぐる心的述語の使用が含まれている。「〔多民族共生の観点か

(5)本調査の期間中、筆者は基本的には朝8時半の朝の会（職員朝礼）の時間からその日の下校時刻まで、専科（音楽、図工）の授業も含めて、あとう残り全ての時間を5年X組の児童たちと共有するようにした。その間、教室のなかに腰を下ろしてそこの「一部始終」を観察し、必要に応じてノートに走り書きでメモを書きとめたり、テレコでのテープ録音を試みた。本調査

の後半では数度にわたってビデオ撮影も試みた。座る位置については、当初教室の後ろから、黒板の方を向いて座っていたが、途中から教室の前側に位置を移した。一日を学校で過ごして帰ってきたのち、その経験が出来るだけ風化しないうちに直ちにパソコンに向かい、記憶と走り書きをたよりにフィールドノートをつけ続けた。

ら見た] 研究成果、生き生きした状態、[望まれる] 子どもの変化」そして「[外国籍児童の状況を] 調べる」などだ。「成果」とは何か、「生き生きしている」とはどういう状態か、「望ましい変化」とは何を意味するか、それを教頭は言語命題化しない。しかし、外部からの闖入者＝筆者の活動に対する規則侵犯の宣告は、一点の曇りないスムーズさで遂行された。重要なのはここで執行された規則が学校成員（この場合は教頭）にとって透明であること、この点である。この執行に示されるのは、対象化して明晰に語ってみせることはできないがその執行には自然的態度で何の支障も来さない透明な規則の所在、つまり「語りえぬもの」の所在である。ヴィトゲンシュタインの言う「語り得ぬもの」について黒崎宏は、「その本来の機能を果たしているときには、当の本人の意識に対しては透明なのであり、また、「透明」でなくてはならないのである」（黒崎1991:vii、強調は原著者）と述べている。

繰り返し強調するが、この分析は教頭の言説や態度を批判しようとするものではない。その「自然」さ、「常識」性を認めた上で本稿では、執行のスムーズさを下支えしているものに注目する。B小を在日外国籍児童をめぐる語りの集積体と見なしたとき、その語りを律する規則（「語りえぬもの」）が教頭によって、語られるのでなく示されているのだ。

以上の出来事を筆者は、研究推進担当の先生、

(6) 担任の井出先生（仮名）は、教師歴30年のベテラン女性教師である。長く市内の各小学校で教鞭をとられ、今年の4月B小に赴任してこられた。5・6年という高学年の担任の経験は非常にあつい。5年生は2クラス（73名）から成り、もう一クラス5年Y組は中堅の男性教師が担任であった。

(7) 例えば遠足など主要な学校行事への、筆者の参加は最初から度外視されていたし、忘年会のような教員だけの行事にも、筆者の参加は全く考慮に入れられなかつ

さらに5年X組担任の井出先生⁽⁶⁾に相談した。その結果、同校の研究推進委員会で中間報告を行うことになったのである。

以上の解釈作業より、対象世界を言語共同体として見立てその「語りえぬもの」を探究するという試みにとって、共同体の内と外を隔てる境界線の近傍こそが探究の最前線である、という論点が提起されよう。調査者と対象世界の人々との間の、成員性⁽⁷⁾をめぐる局所政治（local-politics）のナラティブ的解釈の作業は、その端的な実践例である。ただ、境界線であるとか共同体の内側・外側などをア・プリオリな実体と考えることは、注意深く避けねばならない。むしろそれらは相互行為的に、且つ局所的に達成されるもの、と見なすべきだと考える。

さて、話の本筋にとって次に重要なのは、コミュニティの成員性の揺らぎ・危機が、研究推進委員会での「語り」の実践（→後述）へと帰結したという点である。逆に言えば、筆者による学校現場に関わる語りの実践は、いつも何らかの形で、成員性の揺らぎ・危機と関わっていた。筆者の成員員としての振る舞いへのクレーム申し立て、それへの応答としての語りの実践、というシークエンスである。一見すると筆者の「自発的意志」によって綴られ続けたフィールドノートも、こうした連鎖において解釈可能である。筆者は、9月から毎月の終わり、一ヶ月分たまったフィールドノートの束一冊を5年X組担任の井出先生に手渡ししていた。これは、調

た。教員の全体研修会の席上、「ここからは学校経営に関わる話しですので、倉石さんはちょっと席を外してください」と一時退席を余儀なくされたこともあった。筆者の処遇は、ウチワとしての扱いとヨソモノとしてのそれを使い分けるものだった。そのアンビヴァレンツは筆者を大きな不安と困惑に陥れた。その理由は、ウチワとヨソモノとしての処遇の使い分けの法則または規準が、筆者にとって透明でも明晰でもなかったからだ。

査が終わるまで途切れることなく実行された「慣わし」であった。ノートの提出も、ましてや筆記も、学校側から要請されて行っていたのではない。この慣わしが本調査においてもった意味は、やはりクレームへの応答であった。「何人かの職員はあなたに不信感を抱いている」という言葉は、本調査期間中筆者にとってリアリティを失うことはなかった。筆者は学校職員らの眼差しを常に感じ、その言動すべてが即、学校職員という観客を前にしたいわばパフォーマンスであった。そうした状況の中で、筆者のフィールドノートも、井出先生への私信という形をとりながら、それを通じて、自分が毎日、教室で何を行っているかを明らかにする説明責任を果たし、常に危機に晒され続けた筆者の学校共同体におけるメンバー・シップを維持・更新するパフォーマンスであったと考えられる。同様のことが、研推や授業研、その他の場面で筆者の全ての発話行為＝パフォーマンスにわたって言えるのである。

いま仮に、このシーケンス（成員性をめぐる境界侵襲的行為へのクレーム→語りの実践）を「クレーム→語り」シーケンスと名づけることにする。

5. 「クレーム→語り」シーケンスの 実際①：研推での中国籍TY君に ついての報告が作りだした<状況>

以下の諸節は、筆者のフィールド本調査中、B小在籍の外国籍児童をめぐるとして派生したさまざまな局所政治的（local-political）状況の解釈・再構成にあてられる。解釈の俎上にはのるのは、在日外国人教育をめぐって開かれたB小での研修会や会議の場面、よりインフォーマルな諸場面での会話、筆者のフィールドノー

トの記述など多様なナラティブであるが、前節と同じく、そうした場面への調査者としての筆者の関与、とりわけ成員性をめぐるフィールドの人々との間の局所政治学（local-politics）を軸に話を進める。

先に述べたような経緯で筆者は、本調査が中盤にさしかかった頃、研究推進委員会という公的な場で、5年X組での観察知見について中間報告を行うことになった。この報告の語りは、「クレーム→語り」シーケンスの中のものである。以下に罫で囲ったテキストが、筆者がその場で配布し、プレゼンテーションの際の補助としたレジюмеの一部である。

教室の日常の観察という機会に恵まれた以上、自分自身のスタンスは、クラス（教室）の現実に学び、現実から問題を見つけ出していき、というものである。もちろん自分の中に、在日外国人児童とその他「日本人」児童・学校関係者との関係をどう豊かなものにしていったら良いか、という問題意識は持ち続けている。しかし初めから問題の所在について「決めつけ」をするのは出来るだけ控えて、クラスや学校に日々起こってゆく出来事や人間関係を淡々と記述することにこの2ヶ月と少し務めてきた。授業時間、それ以外を問わず児童間に頻繁に起こる「トラブル」「摩擦」は考察の重要な対象で、そこには少なからず外国籍の児童が登場することが、ハッキリと5年X組には見えてきた（中国籍TY君など）。しかしそれを「日本社会の中に立たされた中国人マイノリティの苦しさの現れ」といった高次元の問題に説明を求めてしまわず、学級の間関係という現実に照らして、その産物としてどう解釈できるか、を考え続けている。（強調は後ほど加えた。以下同様）

このテキスト断片は、筆者に寄せられたクレームに引き続き語りである。クレームとは、例えばこの報告を行う直接の引き金を引いた教頭の発話「こう、私から見とって、いったい何をし

てはるんかなーというのがね、も一つ」であり、それ以前の過程で筆者の成員性に対して寄せられたクレームの集積である。

このテキスト断片に対応したフィールドノートの記述箇所の一部を以下に引用する。

○月×日 掃除の時間の終わりごろの「ケンカ?」の場面

・・・今日はクラブ活動もなしで4校時終了なので、すぐ掃除に入る。1時半頃にはたいいのメンバーが戻ってきたが、図工室に行った1・2班だけはなかなか戻ってこない。「○先生（筆者注：図工専科の先生）、お休みしてはるから、またいちびって遊んどるんちゃうか、ちょっと見てきて」ということで、Nが見に行く。すると帰ってきて、遊んでた、という報告があったので、先生、手ぐすね引いて待ちかまえる。しばらくしてぞろぞろ帰ってきて、ドアのところで尋問になる。「何してたんや」というような話しかから始めて、聞いているうちに話しの雲行きが怪しくなってきた。TYは泣き出す。最初、怒られてるうちに泣き出したのかと思ったが、そうではないらしいことが分かってきた。みんなで寄ってたかって、ガムテープか何かをTYに貼って遊んでいたらしい。先生が尋問をしていくうちに、みんなからTYが集中攻撃されて、TYはイヤな思いをした、というようなストーリーが浮かび上がってきて、それに加担したとされたYやTはめめそし出す。誰が言い出したか、という問題になり、Dが否定しなかったの、Dかもしれない、ということになった。それを端で聞きながら、TYは本当にいじめに似た状況にあったのだろうか、疑問に思った。この子らは○先生がいらないのをいいことにただお互いじゃれ合って遊んでいただけで、TYを苛めている、という心理は誰にもなかったに違いない。TY当人にも、苛められたという自覚はなかったに違いない。TYも尋問されているうちに感情が高ぶってきて、事後的にそういう解釈をしたのではないか。ただ、かなり泣いていたので、本当にいやだったのかも。このやり取りが前の方で続いている間、Mが早く帰りがたって「先生、いつまでやっ

てるの?早く帰ろうよ」と再三言い出し、「そんな帰りたかったらお前一人で帰れ、明日から学校来るな。友達が寂しい思いして泣いてるのに」と厳しく叱った。1時50分頃、Dはじめ皆がTYに謝って、ようやく一件落着した。・・・

さて筆者が遂行した、中国籍児TY君の学級における位置の記述について、校長から後日、「指導」を受けた。その趣旨は、「TY君のことを書いておられるけど、例えば朝、校門のところで立っていると、通りかかったTY君はニコッといい笑顔で、おはようございまーす、といい挨拶を返してくれる。中国語クラブでのTY君は、生き生きとしていてまた別の顔をしている。だからその記述は一面の過ぎる」というものだった。このことを学級担任の井出先生に告げると、「まるで外国人イジメがある、みたいな風にも受け取れる書き方だったから校長先生、ご心配なさったんだと思うけども、私が見ている限りでは、TYが中国語クラブで突然そんなに変わる、っていうことはないし、校長先生、ご存じないところもあるんだと思う」と返答された。

筆者が研推に出した、ほんのテキストの断片によって発生した以上のような状況は、B小における外国籍児童をめぐる「語りえぬもの」の考察にとって示唆的である。まず校長の発話において、間接的にはあるが、外国籍児童をめぐる心的述語（彼／女らを「理解」すること）の使用が確認される。問題の発話は、「自分は、ニコットとした笑顔から、いい挨拶から、生き生きとした顔つきから、TY君のことをこう理解した」と書き直せるからである。校長は、「理解」という心的述語をごく「自然」に使いこなした。次に、校長（そして井出先生）のコメントは、外国籍児童についての他者の語りへの「否」の言明である点を確認しよう。それぞ

れの発話にあって、「正しい語り方」を指示する規則は積極的に明示されない。そしてそのことは発話の欠陥でなく、発話の日常世界性の原理的帰結なのだ。B小の成員と言えども「積極的に規則を明示できるわけではない・・・彼はただ「否」としか言えない」。しかし「否」と言うことによって、規則の存在はリアリティとしてその都度達成される。であるから、語りのあとには原理的に、常に否定の言葉＝クレームが来なければならないのである。もっと言えば、語りのあとに「否」が来て初めて語りが完結し、語りとしての体裁をなす。であるから「クレーム→語り」シーケンスは、「クレーム→語り→クレーム」と再定式化した方がいい。この時、語りの前後をかためるクレームの言語行為には特別の意味がある。それらこそが、語りを下支えし、語りの中に示されている「語りえぬもの」とかかわる領域なのである。

6. 「クレーム→語り」シーケンスの 実際②：クラスにおける「対話の 欠如」と授業中のボリビア籍児童 をめぐる問題

前節に引き続き、「クレーム→語り→クレーム」単位に埋め込まれた在籍外国籍児童についてのナラティブ経験の解釈を行う。ここで組上にのせるのは、5年X組の外国籍児童の一人であるボリビア籍女子、KHさんをめぐる筆者の記述と、それをめぐるクレームのシーケンスである。

(1) ボリビア籍KHさんをめぐって「語りえたこと」：研推・研修会場面などで

研推における筆者の報告のうち、唯一の観察知見らしい観察知見は「対話の欠如、プロセス

の省略」というものであった。先に、B小の学校成員が行う外国籍児童についてのナラティブを、児童に関する心的概念の使用とみなすと述べたが、筆者自身がフィールド期間中に学校成員に向かって行ったナラティブには、「問」「関係」「対話」「接触」といった語彙が多用されている。筆者は成員のナラティブに対して異化を図ろうという「内的意図」をもってそうした語彙を使用した。しかし誤解のないよう注意せねばならない。筆者が生みだしたナラティブやテキスト群はB小の成員からクレームを受けたとはいえ、それ自体は「語りえぬもの」ではない。現にそれらはB小という現場で、まがうことなく「語りえたもの」だったのだから。「関係概念」的な語彙をちりばめた筆者の語りも、成員による心的概念の使用の一変種だと考えられる。

以下に野で困ったのは、11月の研推における筆者の報告要旨文の続きである。

これまで人権教育や国際理解教育における学びのあり方について、総合学習や参加体験型を取るべきである、とか新たな教材・教科内容を創造しようという試みが幾つか出てきているが、それらは概して「絵に描いた餅」の域を出ない。そこで抜け落ちていたのは、人権学習にせよ国際理解にせよ、それが「学習」として成立していくためには人間関係によって媒介（なかだち）されていなければならない、という考えだと思われる。教材プログラムの開発は、それがどんな条件下に生活するどんな子供らによって学ばれるか、を考慮に入れないままされてきた点が問題だった。

9月からの5年X組の日常の様子の観察は、まずこの教室で学ばれるいろんな事柄が、どんな人間関係によって媒介されていくのか、を把握するためだった。個々の人間関係についてここに詳細に述べる余裕はないが、学習にとっての大きな問題点・障壁として「対話の欠如、プロセスの省略」という現象が観察された。

この、「対話の欠如、プロセスの省略」という観察知見の根拠としたのは、フィールドノートに記された以下の出来事だった。

①算数の時間における子ども達の教え合い場面での出来事。観察していると、完全な形の答えの伝達だけがそこにあり、対話＝学びが起こっていない。

②学級会など話し合い場面における出来事。理を尽くした話し合い（対話）が活発になされず、ジャンケンや多数決といった簡便な方法による解決をいたずらに急ごうとする。

③「終わりの会」の一日の感想を言い合う場面での出来事。何度先生から注意をされても、『誰々君とこんな遊びをしたのが楽しかったです』という文脈依存的でワン・パタンな話し方を児童がする。

ここでは①のみを問題とする。そこでは、ポリビア籍の女子KHさんに関する記述が少なからず含まれているからである。以下の筆者のフィールドノートの抜粋を見てほしい。

○月×日 算数の時間の教え合いの場面 1

・・・帰ってきた児童は、算数のプリントをやるように言われていて、プリントをとってやり始めた。プリントは文章題で、分数の応用が入ったちょっとひねった問題。先生が来るまでの約20分ほど、算数のプリントを児童たちが自分らの手でやる様子を眺めていた。当然、テストをするときと違って、お互いに聞き合ったり教えたりということが自由になされていたが、この模様が人間関係を物語っていて、興味深かった。・・・本当の意味で他者の手を借りて課題解決が出来ているのか、というのは疑問で、ただまるまるやり方を聞いて、それをそのまま式と答えの欄に写しているような子が多かった。その甚だしきはKHちゃん、SK、SGの女二人とTG君がしきりに「教えて」いたが、KHちゃんはただ言われるがままに式と答えを書くだけで、全く何も学んだことになっていない。・・・TY君もさり

げなく窺っていたのだが、まったく誰と交わるでもなく、ほとんど一人のままだった。かと言って問題は解けているのかというと、答えは真っ白。処置なし、という感じだ。・・・

○月×日 算数の時間の教え合いの場面 2

・・・1時間目は、算数プリント。③から⑥まで、図形の問題。3、5班はすかさず机を班型にする。遅れて2班・・・も班型にする。残りは普通の方角に向いたまま。プリントを（当然教え合いながら）やっている様子を見ていたが、班型の机にしたからと言って、学習の共同化がそこに起こるとは限らない。・・・こないだ先生から言われた「教え方に関する教え」がどこまで身に付いているか？・・・3班は、時間の最後の方になって、答えが真っ白のKHちゃんにSKが教えだしたが、こないだと同じく、ただ正答をいきなり言われるがままに書くだけ。これでは学習は共同化されていない。SKさんのモノローグ＝独白がそこにあるだけで、対話が起こっていない。・・・

○月×日 算数の時間の教え合いの場面 3

・・・先生「宿題持ってこなかった人、立ってみなさい」ときた。これでおずおずと立ったメンバーが、まあ例によって例の如くのメンバーだった。覚えている範囲で言うと、1班-KD・YS・UD2、2班-TY、3班-KH（KHちゃんはい、とすぐ座らされる）、4班はナシ・・・。これに加えて「出したけど一問も正解しなかった人、立ってごらん」との声に、2班-TK、3班-NTが立つ。見事に班ごとに分散している。「班ごとに、机合わせて、分かんない人に教えてあげてごらん」ということで、班の机にして共同作業が始まった。・・・まずは大まかに、学習関係を見てみると、1班ではずっとKDの周りになかなか輪ができず、学びの共同化がなかなか起こらなかった。2班ではTYにはIDがつき、TKには井出先生がついた。3班はNTにSKが、KHにTGやNMが、5班はYDにNBが、6班はUD1にHYがついて教えていた。1班でKDがなかなか学習関係に入れなかった要因は、

様々に考えられるが、……ようやくずっと後になって、OWとONが一応KDの面倒を見ていたが、側に近寄って見てみても、KDが全然分かっていないことは明々白々だった。……SKはよくKHに教えるところを見かけたが、この子は教え方がいまいち（と言うか全員、教え手としては失格と言うか未熟者だろう）だ。自分の言ったとおりにノートに正解を書かせているだけで、全く教えることになっていないのだ。……

5年X組の算数の時間には、KHさんの他にも女子で、授業にほとんどついていけない子が何人かいた（「日本人」のKDさん、TKさん、など）。井出先生は算数の時間、この女子の動きを意識しながら授業を進めていた。そして、児童同士で分からないところを教え合うような場面を（主として班学習の形態で）数多く作りだしていた。筆者のフィールドノートでは、教え合い場面の記述にウェイトが割かれている。算数を仲立ちにしてのコミュニケーションについて、「これでは学習は共同化されていない。……モノローグ＝独白がそこにあるだけで、対話が起っていない」と記している。以上を敷衍すると、5年X組の学習関係全体の問題点は、完全にそっくりそのまま答えを教えてしまうか、何の援助も与えず突き放してしまうか、その両極端であって子どもの中でのインストラクション（教授）が不在である点にある。算数の時間において、KHは「外国人」の一人である。それは彼女がボリビア籍だからではない。算数というディスコースコミュニティの外側にいるヨソモノ、コードを共有しない他者であるからだ。同じ意味で、「日本人」のKDやTKもまた、ヨソモノなのである。こうしたヨソモノと「定住者」との接触場面を、教室における「真の」異文化接触として見るべきではないか。5年X組での接触場面では、いくら

教えても反応が明確でないKHさんに直面して、どの児童もが多かれ少なかれ苛立ち、憤り、捨てぜりふを残してすぐに彼女のもとを去ってしまう。この捨てぜりふは、「教える身にもなってみい」「あんた、ほんとにわかりたいと思ってるん?」「やる気あんのか」などである。その結果、KHさんの内奥にあるとされる彼女の何か本質的（essential）なもの、例えば「怠惰な人格」を持ち出して出来事を解釈する本質主義的言説（Burr1995=1997）が教室内に頭をもたげてくる。しかし「怠惰な人格」が最初からあってこうした「異文化接触」が起るのではなく、教室内の異文化接触のあり方に問題があるからこそ「KHの怠惰な人格」という言説が頭をもたげるのではないかと考えた。

以上のような筆者の思考と対応したフィールドノートの記述を呈示する。

○月×日 体育（キックベース）が終わったあとの一コマ 1

……両コートとも2試合やって1-1だったと言うほか、試合の中身などについて一切記憶はない。ただ一つ印象に残ったのは、授業が終わり引き上げるとき、誰かから「お前のチーム、2勝1敗やっけ」と尋ねられたIDが吐き捨てるように「2勝もしてへん、一人やる気ない奴、おるからなー」と言っていた。メンツから考えてKHのことを指しているとは思えない。……

○月×日 体育（キックベース）が終わったあとの一コマ 2

……体育、キックベースの試合。（中略）もう大詰めだが結構、点差が競っていた。見るとKHに打順が回ってきた。彼女はやっぱりルールも打ち方（蹴り方）や守り方も今一つ習得できていないようで、よく思い出せないがバツとしない打撃だったように思う。で一悶着あったのは試合が終わったあと。ホームベースのところに並んで挨拶するとき、井出

先生が厳しく注意したことに依れば、KHが打席に立ったとき相手方の誰かがピッチャーに「KHやから、ゆるい球投げたれ」みたいな意味の指示を出したらしい。それを聞きつけた井出先生が、注意をしたわけだ。……

ふだん、KHさんを週一回取り出し授業で教えていたスペイン語指導員のKR氏も、井出先生も、KHさんを本質主義的言説で解釈していた。たとえばあるとき井出先生は、最近KHさんの学習態度が良くなり前向きになってきた、という文脈で筆者に「あの子もやっと、もう日本でやっていけないといけない、ということが分かったんだね」と話された。これは、「日本社会でやっていく」という気構えに彼女の学習態度その他学校生活のあり方を還元する、本質主義的言説である。石黒（1998）はこれを「個体主義的誤謬」と呼んでいる。

だが、個体主義に対する関係主義、本質主義に対する非本質主義など、筆者が「意図して」企てた抵抗の意義を過大評価してはならない。ヴィゴツキー（Vygotsky1934=1962）にならって、思考を内化された対話（言語行為）と考えるなら、上で提示したKHさんの教室での様々なあり方をめぐる筆者の思考は、B小における「語りうるもの」の埒内での言語行為に他ならないからだ。井出先生も、5年X組の児童たちも、「やる気ない奴」「分かってほしいと思ってるか?」「やる気あんのか?」「～ということが分かったんだね」など、心的述語を多用しながらKHさんについて何事かを語っていた。この言語ゲームを相対化しようという意図とは裏腹に、筆者

もまた語りの実践によってこのゲームに参加したのだ。

(2) 「対話の欠如」論に対するクレームの実際

筆者は、概略以上のような「観察知見」を、B小教師集団相手に数回にわたって語った。たとえば下の囲みは、B小で年2回行われる、在日外国人教育を主題とする研究授業をうけての、そのあとの「事後研修会」⁽⁸⁾の席上での、筆者の発言の要旨である。

ふだん、5年X組を見ていて、同じ日本語を共有している者同士でも、理解し合えないということがよくある。例えば算数の時間をみていて思うのだが、何人か、たぶん授業中やっていることが文字通りちんぷんかんぷんな、ただ座っているだけの子が何人か見受けられる。この子らの算数の時間の経験は、同じ日本語を共有しているにもかかわらず、今の中国語の授業を、まったく分からずに聞いていた生徒達とはほぼ同じ経験だったのではないか。

いくらか注釈が要るだろう。この日行われたのは、6年の「同和・道徳」の研究授業であった。担任教師の説明によればその授業は、ある級友がクラスの中国籍の子どもに「中国に帰れ」という趣旨の発言をしたことをきっかけに組まれたもので、6年生二クラス合同で大教室に集まり、ふだんB小に中国語指導員として入っている中国人のJBさんが約30分間、中国語で授業を行うのが中心であった。学年でたった三人だけの中国籍児童がJBさんと中国語でやり取り

(8)先述のように、A小では学校としての研究テーマとして在日外国人教育・多文化理解教育の推進を掲げており、年2回、「同和・道徳」教科の研究授業が行われる。本番の授業前にまず低・高いずれかの学団での、ついで全体での「事前研」が開かれ、研究授業は原則として全教員が参観する。ついで授業直後に「事後全

体研」が行われ、ここには外部から招かれた学識経験者が参加する（この年は国立大学教授のZ氏）。このようにA小では「事前」の入念な準備の上に研究授業が行われる。なお、B小における事後の授業研のディスコースを、別稿で詳細に分析した。倉石（投稿中）

を続け、残りの「日本人」児童はわけが分からないまま30分間を過ごす。その経験を通して、中国籍の友人達が来日当初味わった「苦しい」経験を理解し、差別的な理解に代わる新たな理解を産み出す、という狙いである。上の囲みにおける「今の中国語の授業」とは、その6年の研究授業を指している。

筆者はこの場面で、先ほど参観したばかりの6年生の研究授業について、何事かを語ることを期待されていた。にもかかわらず、筆者は発言機会を利用して、5年X組について話ってしまった。この発言をすることで、研修会の空気は強ばり、発言は黙殺されかけたが、この時助言者の国立大学教授Z氏が、「いま倉石さんが言ったのは、もっと高度な、ディスコースのレベルを問題にしているんですね」とフォローを入れてくれた。Z氏が、会議の空気の変調を敏感に察したのだ。研修会終了後、井出先生に一言、声をかけるとすかさず「しばく！」と大声が返ってきた。もっとも、一呼吸おいてニヤリと笑い、「ま、でもそうやな。あの子らそうやもんな」と続けたわけだったが。

この時の筆者の語りに対しては、井出先生の「しばく！」の一言を除いては、直接的には沈黙あるのみで、目立ったクレームは起こらなかった。しかし筆者は、この時のモチーフを膨らませ手直ししたものを再び別の席上で、教師全体に対して語ることを選んだ。それに対しては、さまざまなクレームを招いた。はじめ筆者が報告をすると、何人かの教師はそれを面白がってくれ、ある一人の教師は後日、自分の思うところを書いて返信までよこしてくれた。井出先生も「新鮮」という評価を一応与えてくれるなど、意外に肯定的な反応が続いた。しかし井出先生

は後日、筆者に「あの一、先生⁽⁹⁾のお話に全然、異論はないんだけど、教師達っていうのは、個々のこの児童がどうであるか、こういう風に成長していった、みたいな話として話した方が通じがいいから、その点を踏まえておいた方がいい」と注意されたのだった。後の、最後通牒の場面での校長のクレーム（→次節）も、この語りに対するクレームだと考えられる。

以上のクレームは、B小の「語りえぬもの」の探究にどう寄与するだろうか。このクレームを現場人の、アカデミックな研究者の「発話ジャンル」(Bakhtin1952-3)への抗議だと断じるのは早計だ。前後さまざまな場面での相互作用、とりわけ「語りえぬもの」の所在と関わる語りを引き合いに出したとき、より適切な解釈のコンテキストが発生すると考えられる。例えば想起されるのが、前史において校長が調査に留保条件をつける際に行った、在日外国人問題とは「算数や国語」の問題と違う「心の問題」なのだ、という発話。さらに最後通牒の場面での、校長の「あなたの話には、子ども達の声がない」という発話、などである。結論の節で、またここに立ち帰りたい。

7. 「クレーム→語り」シークエンスの 実際③：本調査に対する最後通牒 の場面から

「クレーム→語り→クレーム」シークエンスは、より長いタイムスパンで経験を解釈する際にも、適用可能な図式である。校長から、本調査の継続は不可という最後通牒を受けた場面を手掛かりに考えてみたい。

本調査が終わる間際、教室での児童との間の

(9)井出先生は筆者のことを、公的な場では「先生」を付けて呼んでいた。5年X組の児童にもそのように呼

ぶよう、指示していた。

ある問題がきっかけで、筆者は校長室に呼ばれた。「この学校の子どもはどうですか。見てこられたことを言って下さい」と厳しく迫られ、筆者の話に対しては、「あなたの話からは子ども達の声が聞こえてこないよ」と校長から返答がなされた。さらにこれまでB小で筆者がとってきた行動について改めて説明するよう促され、授業時間を中心とした観察を行ってきたという説明に対しては「休み時間とか、縄跳びの時間とか、そういうときに子ども達と一緒に遊んだりしなければ、子どもの気持ちは理解できないのに、見ていてもそういう関わりをする気配がない」と指摘した。この場面は、もうこれ以上学校に入ってもらっては困る、といういわば最後通牒がなされた場面で、筆者にとって無論つらい時間だったわけだが、幾分の筆者へのフォローから、次のような発言も校長からあった。「学校は閉鎖的、と言われればそれまでだけでも、でも社会のどんな組織でも、中に人が入るのは嫌がると思います」。また、「うちの学校がなにか、特別な実験的プログラムや取り組みをしているなら別だけでも、普通の学校ですから、見てもらっても悪いところばかりが見えると思います」。このような言葉からは、組織人として立場上、筆者に厳しいことを言わなければならない校長の苦しさも理解できる。本稿でも、学校内の諸立場やシステムの批判的分析は、個々人の人格批判から厳格に区別されなければならない。

以上、最後通牒がなされた場面でもまた、校長は筆者の語りに対して「否」を突きつけた。ここで「否」が向けられた筆者の語りとは、場面に限定されたものでなく5ヶ月間の本調査中のパフォーマンスの総体であると考えられる。その一方で、どういう報告が「子ども達の声」を拾ったものなのか、その方法基準を示してい

るわけではない。恐らく校長自身にもそれを示すことは出来ないだろう。しかし、筆者に対して最後通牒を突きつけるこの場面で、校長は何としても「否」と言わねばならなかった。「否」と言うことによって、二つのことが同時に達成された。一つは学校共同体の一人前の成員ならば誰もがわきまえ、きちんと服している規則、とりわけ学校に集まり日々学んだり遊んだり生活している子ども達についての然るべき語り方の規則が厳然とあるのだというリアリティ、二つ目は他ならぬ筆者は、成員ならばわきまえている筈のその規則をわきまえぬ、もしくは習得できていない、成員失格者であるというリアリティ、この二種のリアリティの相互行為的、かつ同時的達成である。

注目したいのは、この場面が筆者の本調査全体への評価の場面であること、その評価が、筆者が多くの観察時間を授業場面にさいたのに向けていること、つまり外国籍児童の調査・理解という心的概念が使用されていること、そして評価を凝縮したのが「あなたの話からは子ども達の声が聞こえてこないよ」の発話であったこと、以上である。

8. 暫定的結論

(1) 方法論的な含意

本研究が、フィールドにおける日常世界に接近するためにとった方法を確認する。この方法は、フィールド対象世界の成員の間でのみ実践される日常的ナラティブに接近することを最終目標とする。しかしそれは定義上、成員でない調査者にはアクセスできないものだ。しかし、日常的ナラティブの実践者にとっては透明な、語りの下地をなし下支えている「語りえぬもの」は、調査者に把握可能である。本研究では、

フィールドで筆者の語りを受けたさまざまなクレームの中に、そうした「語りえぬもの」の現れを見てとった。この方法は、通常の参与観察的民族誌法に比べ、対象とする日常世界の理解可能性に対して慎重であり、禁欲的すらであるが、調査者が調査者としてなし得ることの可能性とその限界に対して厳格であろうとする姿勢が卓越していると思われる。

ここで、「語りえぬもの」に迫る手掛かりとした言語使用データ（ナラティブ）の特性を反省してみたい。まずそこには、その外部に指示対象をもたない発話、オースティンの遂行的発言に文字通り該当する発話、が多く見られることが分かる。たとえば、本調査前史における筆者の調査条件のネゴシエーション場面での校長の発話、本調査終結の最後通牒を筆者に与える場面での同じく校長の発話、本調査期間中の筆者の、学校成員として振る舞う範囲を画定づける発話、などである。それらは、オースティンが遂行的発言の典型例とする「あの窓を閉めなさい」（命令）や「私は明日三時にそこへうかがいます」（約束）などと同じく、「真／偽」でなく「適切／不適切」という評価規準が妥当するものであった。だが、文脈上、明らかに外部に指示対象をもち、言語の外部に存在する何物かの記述を志向する言語行為の幾つかもまた、「語りえぬもの」へ通じる貴重な回路であった。本論文5～7節において記述・解釈した事例は、研究推進委員会や全体研修会という、学校のなかにオフィシャルに設置された、児童の日常のあり方について教師たちが語り合う場を、主な舞台としていた。そうした状況での発話を、オースティンの意味に忠実に“performative”と呼ぶことは難しい。

さてこのナラティブに関して、本論で明らかにしたのは以下の諸点である。

①意味論的特性として、筆者による何らかの語りに対して「否」を突きつける実践である点。その際、発話に関する明示的な規則は誰によっても提示されないにもかかわらず、筆者に「否」を浴びせることによって規則の所在リアリティは達成された。規則はその明文が不在であるにもかかわらず、成功裡に「執行perform」された。成功裡に、と言うのは、発語内的力を介して新たな状況（留保づけ、最後通牒の突きつけ、成員性の画づけ）を生むことに、どのケースも成功したからである。

②そこで在籍外国籍児童に関する心的述語の使用が頻繁になされることで、「外国人教育問題」の、文化・組織・制度の次元でなく子どもの心理の次元への還元が達成された。

③その出現をマークする語用論的特性として、「クレーム→語り→クレーム」シークエンスの存在が指摘された。

(2) B小における「語りえぬもの」の復原：外国人児童をめぐる語りの実践共同体

それでは、フィールドワーク経験を通して得た“performative”な言語データに示された、B小にとっての在日外国籍児童について「語りえぬもの」を復原しよう。まず在日外国人生徒と接する、とは「子どもの心の領域に踏み込もう」とする行いで、それは「算数やら国語やら」を教えるのとは全く次元の違う、全人格的な姿勢が必要である。外国人児童の問題は、「生活」領域にもっぱら存在しているのでなければならない。また問題発見・解決のためには、そちらの領域を探索しなければいけない。だから、外国人児童を語る際には、「学習」ではなく「生活」領域を問題にする語り口や文体をもって、「個々の子どもの声が聞こえ顔が見える」ように語らばならない、ということになる。以上の

ような知識を「下地」にすることによって、筆者が語りのあとに受けたさまざまな「否」のクレームは、適切に解釈することができる。

これら、B小の在日外国籍児童をめぐる「語りえぬもの」及びそれを下地とした日常的言語実践は、B小という共同体の維持・形成に関与していると推論される。外国籍児童在籍校がB小の唯一のアイデンティティではないにしても、外国籍児童をめぐる語りの実践は学校共同体形成の一条件である。しかもそこで重要なのは「公式の語り」、つまり「違いを認め合う子どもを育む」という標語のもと推進されている異文化理解の取り組みの中でのものでなく、本論文が解釈を試みてきた「語りえぬもの」を下地とした日常的言語実践、すなわち「非公式の語り」の方である。正確を期せば、「非公式の語り」の実践の中に、学校共同体はその命脈をとどめていたのだ、と言える。

(3) 残された課題

最後に、本研究で論じ尽くせなかった問題、今後の課題を示しておく。最大の困難は、本研究では学校共同体の成員として射程に入るのが教師集団に限られ、児童たちの存在がこれまで解明してきた共同体をめぐる機制とどう関わるか、が不明なままな点である。また観察を行った特定学級（5年X組）の属性による、考察全体へのバイアスも把握できていない。これらについては他日を期したい。

[引用・参考文献]

- Austin, J. 1960=坂本百大訳 1978『言語と行為』大修館書店
- Bakhtin, M. 1952-3=佐々木寛訳 1988「ことばのジャンル」『ミハイル・バフチン著作集 ⑧ ことば・対話・テキスト』新時代社、113-189頁
- Burr, V. 1995=田中一彦訳 1997『社会的構築主義への招待：言説分析とは何か』川島書店
- Clifford, J. & Marcus, G. 編1986=春日直樹他訳 1996『文化を書く』紀伊国屋書店
- Coulter, J. 1979=西阪仰訳 1998『心の社会的構成：ヴィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点』新曜社
- 石黒広昭 1998「心理学を实践から遠ざけるもの：個体能力主義の興隆と破綻」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、103-51頁
- 柄谷行人 1992『探究 I』講談社学術文庫
- 倉石一郎 1996「歴史のなかの《在日朝鮮人アイデンティティ》：ライフ・ヒストリーからの一考察」『ソシオロジー』社会学研究会、第41巻1号、51-67頁
- 倉石一郎 1998『「教育の語り」における画一性と多様性の問題：在日朝鮮人教育の場合』中島智子編『多文化教育：多様性のための教育学』明石書店、189-218頁
- 倉石一郎 投稿中「語りの共同体としての学校の『境界』維持メカニズム：多文化/国際理解教育実践校における研修プロセスのエスノグラフィー」
- 黒崎宏 1991『「語り得ぬもの」に向かって：ヴィトゲンシュタイン的アプローチ』勁草書房
- 野家啓一 1996a『物語の哲学：柳田國男と歴史の発見』岩波書店
- 野家啓一 1996b「世界制作における言葉と行為」井上俊ほか編『岩波講座現代社会学5 知の社会学/言語の社会学』岩波書店、89-110頁
- 大澤真幸 1994『意味と他者性』勁草書房

Vygotsky, L. 1934=柴田義松訳 1962『思考
と言語』明治図書

【謝辞】

本研究は、A市立B小学校でのフィールド調査がなければ決して生まれることがなかったものです。このような形でしかその成果を示すことができなかつたのは筆者の力量不足によるところですが、調査者として受け容れて下さった

ことへの感謝の気持ちは変わりありません。ありがとうございました。また、(財)世界人権問題研究センター第3部会定例会において予稿を発表させていただき、有益なコメントを頂きました。記して感謝します。

なお本研究は、平成九・十年度文部省科学研究費補助金（特別研究員奨励費）による研究成果の一部である。

