

日本の学校の多文化環境における移民生徒の仲間関係

—X中学校でのフィールドワークを通して—

CEVA ZAHRA FATHIYA*

庄司 一子**

問題の所在

グローバル化と越境が活性化している中、多文化環境における対人関係を築く能力や態度を育むことが重要である。Spiel & Strohmeier (2012)によると、学校は、異なるエスニック背景や文化を持つ人々との長期的かつ直接的な接触の機会を提供しているため、多文化的な仲間関係 (Peer relationship) の形成の機会を与えることができる。一方、多くの国では学校での友人関係における民族的分離の傾向が報告され、また、差別、マジョリティ集団からの排除、いじめによるネガティブな経験を与える場合もある (Spiel & Strohmeier, 2012; Smith, et al., 2014)。日本においても、年々、移民の子どもが増加し続けているが、マジョリティ集団からの周辺化やいじめなど、学校での仲間関係の問題が多く指摘された (清水, 2006; 比嘉, 2010; 森田, 2007)。しかし、日本の学校の多文化環境における仲間関係、特にポジティブな仲間関係を扱う研究の蓄積はまだ浅い。

また、移民の子どもが日本で注目されはじめから数十年経ち、早い段階から多様な人々と出会い、受け入れる側としてではなく、共に育ち成長し (扨野, 2017)、また、同じく「移動の可能性を持つ」存在として学校生活を送る日本人の生徒も増えている。そのような変化の中、移民の子どもが多く在籍する学校に着目し、日

本の多文化環境で育った生徒が、多文化環境における仲間関係の経験をどのようにとらえ、どのように仲間関係を形成しているかに着目することは意義があると考えられる。

そこで、本稿は、短期的フィールドワークを通して、移民の生徒が多く在籍しているX中学校の多文化環境において、移民の生徒と周囲の生徒がどのように仲間関係を体験し、どのように仲間関係を相互的に形成しているかを具体的かつ詳細に見ていくことを目的とする。なお、本稿は、「移民1.5世」(6歳から15歳の間に移住した移民)の生徒(以下、移民生徒)に焦点を当て、3名の移民生徒ハルカ、プロミス、ジャビールの事例を中心に考察を行う。また、「多文化環境」とは、多様な民族的文化的背景を持つ生徒が存在する状況を指す。

方法

フィールドの概要

X中学校は、首都圏内にある小都市の小規模公立中学校である。X中学校のある市では、来日する移民が年々増加し、国籍や世代も多様化している。現在に至っては、外国籍住民が全市民の人口に占める割合は日本全体の平均を上回っている。特に、X中学校の近隣には、就労と留学のために来日した移民が集中して住んでおり、X中学校はその近隣の人口の特徴を反映している。

X中学校では、在校生に占める外国籍生徒の割合は約8%であり、うち半数は日本語指導を

* 筑波大学人間総合科学学術院博士前期課程

** 筑波大学人間系

要する。また、外国籍生徒の4割は「1.75世」（小学校入学前に移住した移民）や「2世」（親の移住先で生まれた移民）の生徒である。その他にも、日本国籍を有する「2.5世」（片親が日本国籍の国際結婚家庭の移民）や帰国生なども多数在籍する。生徒の9割は同市内にあるX小学校から進学したため、ほとんどの生徒は小学校からのつき合いがあり、顔馴染みである。移民生徒の教育と支援は、主に日本語指導・支援を中心とする。具体的には、具体的には、「取り出し指導」と「入り込み指導」が行われる。取り出し指導では、各クラスの国語の時間に在籍学級を離れ、国際教室で日本語の授業を行う。入り込み指導では、在籍学級における一つのクラスの一斉授業のなかで、日本語教師が生徒らに付き添い、日本語の支援を行う。また、英語の配布物やフリガナ付きのテスト用紙等による支援が行われる。日本語の支援の他に、特別な文化的・宗教的ニーズを持つ生徒に対し、給食や学校行事等における変更・調整が臨機応変に行われる。

調査対象

本稿では移民1.5世を中心とする。その理由は、フィールドワークの中で、生徒ら自身による移民1.5世とその他の生徒の区別が見られたからである。移民1.5世の生徒らが「日本人グループ」について語る際に、国籍やルーツに関わらず、日本（特にX地域）で育ち、日本語を話す生徒全員を含める場合が多い。また、日本で育った世代の生徒らも、母国とのつながりの有無に関わらず、既にX中学校コミュニティに帰属意識を持つ上に、「日本語できない子」「海外からの子」といった言葉を使っていることから、自らが「1.5世」と区別する姿が窺われた。

対象者の選定は、生徒の背景や言語能力、仲間関係、筆者とのラポール等を考慮し、移民生徒が複数名在籍する1、2年生の4クラスから2クラス（各学年1クラスずつ）を選定し、それぞれのクラスから移民生徒3名と、その生徒らに関わりのある周囲の生徒に焦点化した。事例の3名の基本情報はTable1に示す。

Table1 対象者の基本情報

仮名	性別	学年	国籍	在日 期間	日本 語	日本で 進学
ジャビール	男	1	南アジア	数回 往来	×	希望
ハルカ	女	2	南アジア	約4 年	◎	未定
プロミス	女	2	西アフリカ	約3 年	△	未定

注) 日本語能力...×：指導が必要 ◎：指導が不要
△：指導が必要だが、会話可

調査期間

データ収集は、2021年5月25日より2021年10月29日まで断続して行われた。夏休みの期間と、9月の新型コロナウイルス拡大に伴う遠隔授業のため、フィールドワークを行わず、夏休み明け登校日初日のみ観察を行った。

調査手続き

データ収集は、参与観察、非構造化インタビュー、半構造化インタビューから構成された。参与観察は、週1～2回程度、登校時間から帰りの会まで（8時～16時頃）、授業や休憩時間等の様々な場面において行った。生徒同士のやりとりを特に注目し、その様子をフィールドノートを用いて記録した。より自然に近い状態で観察するために、参加者より観察者となるよう努めた。

また、フィールドワークにおける生徒や教師との関わりの中で、自然に発生された会話の中で聞き取りを行う形で、非構造化インタビューを行った。

さらに、事例の中心となる3名、その周囲の生徒10名と担任1名に対し、半構造化インタビューを行った。生徒への主な質問内容は、①現在のクラスメートや友だちとの関わりについての考え、②仲間関係の現状や生徒間の関わり方、③親しい友人との関係形成の経緯と友人選択の理由、④多文化環境での仲間関係における困難、⑤「友だち」に関する価値観である。対象者にはできるだけ自由に話してもらうよう奨励し、回答と時間に応じ、質問内容の調整を行

事例別検討

った。インタビューの時間は一回におよそ7～26分であり、追加インタビュー（非構造化インタビューを含む）を行った。使用言語は、対象者の希望に応じ、英語、日本語、またはインドネシア語で行った。また、インタビューは録音され、録音データは逐語的に文字化された。

分析手順

データ分析は、次の4段階を含む。

- 1) データ収集の段階からデータ選定・削減を行った。観察中に、フィールドノートに記録する現象を選定し、単純化した。また、毎回、フィールドノートを整理し、暫定的な解釈に基づき、次の観察やインタビューの焦点や仕方を調整した。
- 2) データ収集後、全体像を把握するために、整理されたフィールドノートやインタビュー記録の通読と録音の聞き取りを行い振り返った。
- 3) 具体例をコード、サブテーマ、テーマという3段階で具体例の抽象化・体系化（コーディング）を行った。コードやテーマは、教育系修士課程の学生3名に確認してもらった。
- 4) データの関係性や意味等を検討し、解釈を行った。

観察者としての配慮事項

筆者自身の生きてきた経験や交差したアイデンティティ、また、それに伴うフィールドで置かれた立場は、観察された現象の解釈のみならず、対象者や学校関係者との関係形成や、筆者に対する他者の反応に影響を及ぼしている（Qin, 2016）。たとえば、女性、外国人、英語話者などの属性は、同様な属性を有する生徒に親近感を与え、そういった生徒と話す頻度が比較的多くなる。共通経験を有することは、移民生徒とのラポールの形成にプラスに働く一方、移民生徒らと比較し、筆者は自ら選んで日本に来た「留学生」として、特権を有する。解釈において、筆者自身の経験は現象の捉え方に影響を及ぼしていることを常に意識し、生徒と筆者の文化間移動の経験を重ねる危険性を考慮しながら、本研究を行うよう心がけた。

ハルカ（仮名）の事例

ハルカ（中2、女子、南アジア系）は、外国籍の両親から日本で生まれたが、その後すぐに家族と母国に引っ越し、小学校3年生まで母国で過ごした。小学校4年生の時に、再び両親と来日したが、最初の2年間は、3県に渡り、家や学校を転々とした。学校を5回程転校した後、6年生に上がる頃に、X小学校に転校した。また、そのままX中学校に進学し、現在に至った。本人によると、来日当初は日本語が分からなかったが、X小学校に転校する頃には既に日本語を話せるようになった。現在も、日本語の指導は不要である。筆者がフィールドに入った際には、ハルカは既にクラス内外の生徒と親密な仲間関係を結んできていた。クラス内では、発言力のある男女の仲間集団に属し、自らのことを「うるさい子」「盛り上がる人」と呼んでいた。クラス外では、海外からの移動を持つ者同士で集まった女子集団にも属している。

周囲の生徒による移民生徒への認識 X中学校において移民生徒はどのような存在として位置づけられているかを明らかにするために、観察対象のクラスの生徒数名に対し、多様な背景を持つ生徒との仲間関係の経験をどう感じているかについて尋ねた。たとえば、ハルカと親しい女子Aは次のように答えた。

女子A：え、全然気にしてない。てか、そういうことあんま意識したことないです。

このように、X地域で育った生徒は一律に「普通」「意識したことない」などと答え、移民生徒がクラスにいる光景が当たり前になっていることが窺われた。また、生徒らは国籍やルーツを特別に意識することなく、「普通に話してる」と話した。

「普通だけど外国人」 X地域で育った生徒らは、文化的背景や移民としての経験等はX中学校での仲間関係に影響を及ぼしていないと思っている一方、ハルカはX小学校に転校した当初の仲間関係を振り返り、「普通」の存在として認識された状況の中で生じる困難について、次

のように語った。

ハルカ：やっぱり外国人は外国人なんですよ。小学校の頃からは、もう外国人グループ、日本人グループみたいなのがすごい別れてて。(略)最初小6のときに来たんですけど、もう日本語できたんですよ。でも、やっぱり最初って静かじゃないですか。静かなんで「あ、日本語できない」って。あ、X(小中学校)って(略)すごい外国人が多くて、だから日本人の子も、なんか外国人とすごい会ってるから、興味を持ってくれない。他の学校と違って。だから、あまり話さなかった。(略)なんか外国人扱いで(略)接してくれなかったっていうか。

筆者：X小の前の学校は違った？

ハルカ：外国人が少ない学校だと興味を持ってくれて、向こうから話してきたけど、ここだとやっぱりもう、普通みたいな感じ。普通だけど外国人。

ハルカの語りから、「外国人」として意識されることが来日直後の移民生徒にとって肯定的に働く場合があることが窺われた。移民生徒の少ない学校では、「外国人」としてのアイデンティティ資源(森田, 2004; 2007)は周囲の興味を引き、仲間関係の形成のために利用可能となる。一方、移民生徒の存在が当たり前になっている学校では、自らの文化的アイデンティティや移民としての困難に対する無関心な態度として感じられた。それにも関わらず、「外国人は日本語ができない」というステレオタイプや、日本語を話さない生徒への消極的な関わりといった「外国人扱い」は変わらず、主流集団から移民生徒を周辺化する。このようにX小学校での友達作りの困難は「日本人グループ」からの「普通だけど外国人」扱いの二面性に関連付けられた。

周辺生徒に対する回避的態度 次の語りから、「日本人グループ」からの「外国人扱い」は、移民生徒同士の仲間関係にも影響を及ぼしたことが窺われた。

ハルカ：勝手に、「外国人は日本語喋れない」っていう感じ。だって、大体の外国人はそうなんですよ。でもたまに日本語喋れる外国人ってあ

るんじゃないですか。でもそれでも、その多い人の方に入れられちゃう感じですよ。そういうので外国人で集まって。嫌だったんですけど。小6の時には、外国人、男子Aって知ってますか？あの子すごいじめられてたんですよ。(略)だから、あの人とはあまり話さない。あまり、したくないっていうか。

このように、周辺化された移民生徒は、移民生徒同士で集まる傾向がある。反対に、ハルカは「日本語喋れない外国人」と同じカテゴリーに入れられたことに不快感を抱き、「外国人扱い」された状況に抵抗するために、「外国人グループ」やじめられた移民児童を意図的に避けたことが窺われた。

受動的な関係形成 次の語りは、中学校入学後の教師による移民生徒同士の仲間関係の促しを表す。

ハルカ：あまり接したくもないけど、みんなから接しなさいみたいな感じで、それもちょっと嫌じゃないですか。(略)プロミス、私よりも長くここにいるんですけど、まだ日本語、いや、全然あの人できるんですよ。でも、できないふうにして。分からないふうにして、馴染めない感じ。なんか、私両方できるから、それで私の方に先生が、「友達になってあげて」「いろいろ連れてってあげてね」って言われて、それってこっちが辛いんですよ。いやじゃないですか？押し付けられたっていうか。でも言われたから仕方なくて。

仲間関係の形成を手助けする働きかけが必要な場合もあるが、教師の促しは返って「押し付けられた」関係として捉えられ、援助者側の負担となる危険性もあることが窺われた。特に、移民生徒は共通の経験や言語を有するだけでひとくくりされるきらいがあるが、生徒は必ずしもその類似性を求めているとは限らない。ハルカはその後、プロミスと上手く付き合えず、プロミスを避けるようになった。

能動的な関係形成 次の語りは、能動的に仲間関係を形成するエピソードを表す。

ハルカ：一人で帰ってて、アリナは。すごい緊張して、親とも相談してたんですよ。(略)それ

で勇気を出して、話してかけて、そこから毎日、なんか話すようになった。(略)小学校の頃はすっごいぼっちだったんですよ。(略)新しい友達できたらいいなって感じで。その人もぼっちになってるから、話かけようかなって。

中学入学後、ハルカはクラスで孤立した状況を抜け出したい意志を持ち、関係形成を試みた。そこで、「ぼっち」という類似性を持つアリナを話しかける相手として積極的に選んだことが窺われた。

また、アリナと友達になったことは、その後の友人関係の拡大にもつながったことについて、以下の通り語った。

ハルカ：やっぱり一人だと、何をいえばいいかわかんないんですよ。だから、アリナと友達になって、2人とも友達できないから、2人とも同じ問題なので、(略)2人で話し合っ。なんか自分が「あ、この人に話しかけられないよ」って思っても、勇気くれるんですよ。(略)それでどんどん話するようになって。やっぱり、前は、自分じゃないのに、(略)アリナに「や、自分のように(自分らしく)やった方が友達増えるよ!」みたいなことを言ってくれて。そこで、なんか、自分のできることとか、自分のようにやれば、普通に友達集まってきました。

同じ悩みと目標を共有することにより、周囲に積極的に話しかける勇気となったことが窺われた。また、ハルカはこれまで「日本人グループ」に同化しようとしていたが、「自分らしさ」が他者から肯定されたことにより、自らの文化的アイデンティティを肯定的に捉えるようになった姿も窺われた。ハルカは、英語のスキルとおしゃべりな性格といったクラスの生徒から高く評価されるものを組み合わせ、自らがその資質を積極的にアピールし、クラスの中での地位を獲得し、維持したと見られる。

プロミス(仮名)の事例

プロミス(中2, 女子, 西アフリカ系)はハルカと同じクラスである。留学生の母親に連れられて、小学校5年生の2月に来日し、X小学校に入学した。国際教室に在籍しており、特に

教科の日本語指導が必要である。日本語での日常的なコミュニケーションは可能であり、教師や周囲の生徒の言葉も理解していると思われる。プロミスは、学校や授業によく遅刻し、移動教室の時に時間が来ても教師が迎えに来るまで教室に居残りすることが多い。一方、大人に対し「人懐っこくて、すぐ話しかけてくる」とも評価された。クラスの女子生徒とは楽しそうに話したり、スキンシップをとったりする場面も見られるが、一人でいることが多く、親しい関係を形成することが困難である。プロミスへのインタビューは全て英語で行われたが、本稿では筆者による日本語訳で示す。

ネガティブな経験による仲間関係へのネガティブな捉え方

仲間関係における過去のネガティブな体験が、周囲の生徒との関係に対する否定的な捉え方に影響を与えていることが窺われた。プロミスが現在の周囲の生徒との仲間関係を語る中で、過去の仲間関係におけるネガティブな体験について繰り返し言及することが多い。特に、小学校でいじめを受けたため、現在の周囲の生徒、特に「日本人の子」全体への評価は否定的である。たとえば、学校の友達のことをどう思っているかについて尋ねると、「日本人の子は自己中。(略)小学校で、私をいじめてた」と答えた。

また、前の事例では、ハルカがプロミスを避けていることについて述べた。ハルカや他の移民の女子生徒らとの関係について、プロミスは「友達だと思ってたけど、いきなり全部やめた」と話した。プロミスは理由が分からないまま避けられていると感じていることが窺われた。移民の女子集団から回避された経験が、女子生徒の付き合い方へのネガティブな見方に影響を及ぼしていると見られる。女子生徒の友人関係について、プロミスはこのように語った。

プロミス：女子は、喧嘩するとお互いを無視するだけ。(略)何が好きか、何がいやか言ってほしい。でも、みんな言わない。

この語りから、プロミスは何も言わずに自分を避けた女子生徒の集団を意識し、他者からの好き嫌いの表明や深い関わりを望んでいることが

窺われた。

さらに、他者からの回避・拒否を繰り返し経験したため、プロミスは周囲の生徒から悪く思われ、避けられていると考えている。たとえば、周囲の移民生徒について、「彼女たちは、私が役立つはず、バカだと思ってる。私は変だと思ってる」と語った。

プロミスの行動に対する周囲の生徒の対応

エピソード1は、グループ学習におけるプロミスと班のメンバーとの関わり方を表す。

(エピソード1) 4人のグループ学習。一人ずつ発表し、発表者の反対側に座っている人は録画する担当を担う。プロミスが録画する順番が回ってきたものの、準備ができていなかった。男子生徒Bは「できる？」などと数回声をかけたが、プロミスはずっと無反応だった。男子生徒Bはプロミスのパソコンを覗き、手伝おうとしたが、発表の時間になったため、諦め、プロミスの代わりに自分のパソコンで録画をした。

学習場面に対するプロミスの普段の態度は極めて消極的である。以上のエピソードのように、プロミスに声をかける生徒もいるが、繰り返し消極的な態度を見せると、グループのメンバーは口出しせずに受け流し、プロミス抜きで自己解決をすることが多い。

女子生徒との表面的な関係 エピソード2

と3は、プロミスとクラス的女子生徒の関係を表す。

(エピソード2) 教室移動。教室の中に、プロミスと3人の女子生徒が残っている。プロミスは女子Cと女子Dに肩を組むと、2人はプロミスの肩に腕を回し抱き返す。女子Cは、前髪を上につまんでいたプロミスの髪型を見て「ふふ、髪の毛どうした?」と言う。女子Dは「ウンパルンパみたい」と言い、プロミスは「はは、ウンパ」と笑う。同時に、荷物を取りに来た女子Eが教室から出て行こうとした。女子Cと女子Dはプロミスの手を放し、女子Eに付いて教室を出ていき、教室にプロミス一人を残した。

(エピソード3) 昼休みの時間。プロミスは教室の引き戸の上枠を触ろうとしているが届かない。女子生徒2人が近づいてきて、上枠を触り

ながら「届かないの?」と言う。プロミスは再び触ろうとするが失敗したため、全員笑う。女子Fはプロミスの髪の毛を触り「髪かわいい」と褒める。3人はプロミスの髪の毛を触りながら少し話した後、女子Fと女子Gは教室に入った。

プロミスとクラス的女子と会話する場面は多々あり、プロミスを気にかけるクラス的女子生徒の様子が見られるものの、プロミスからアプローチした場面も、女子生徒らがアプローチした場面も、会話が短く、挨拶やプロミスの髪の毛に関する内容がほとんどだった。プロミスは、女子生徒との関係について、以下のように語った。

プロミス：私は「元気?」とか言うと、彼女たちも「元気!」みたいな。向こうは「あ、髪めっちゃキレイだね」みたいな感じで、私も「あ、あなたもかわいいよ」みたいな。(中略)みなが私に話しかけてくるのは、私を見た時だけ。挨拶して、そのあとはもう自分たちの友達と話す。

この語りから、プロミスにとって、周囲の生徒との関係は挨拶や褒め合いに限る表面的、社交辞令的な関係であることが窺われた。プロミスは率直な意見等を言ってくれる友人や深く関わってくれる友人を求めていることについて述べたが、日常的に挨拶や褒め合いをしても会話は発展させず、深入りせず、表面的な関わりで終わってしまう傾向がある。このように、プロミスの期待と仲間のプロミスへの関わり方との不一致、また、プロミスと他者との間の関わり方の不一致が見られ、仲間関係の親密化が困難となった。

ジャビール(仮名)の事例

ジャビール(中1, 男子, 南アジア系)は、1歳の頃に一度来日し、日本の保育園に通っていた。その後、インターナショナルスクールに通ったが、途中で母国に戻り、小学校を卒業するまで母国で過ごした。小学校の頃は日本と母国を数回行き来したことがあったが、その時期や回数は不明である。小学校卒業後、両親の日本での就労のため再び一緒に来日し、同じインタ

ーナショナルスクールに入学した。しかし、通っていた学校は無認可校のため、父親は日本の高校への進学のためにX中学校への転校を決めた。日本語もほとんど学んで来なかったため、日常コミュニケーションと教科の日本語共に指導が必要である。プロミスへのインタビューは全て英語で行われたが、本稿では筆者による日本語訳で示す。

観察当初：仲間集団への参加の困難 観察当初では、クラスのどの仲間集団にも参加が困難だと見られた。

(エピソード4) 数学のグループ学習での答え合わせと話し合い。ジャビールは参加できずに沈黙していた。他の生徒は次々と進めたため、女子Hは「ねー、ジャビール日本語がわかんないから！ジャビールは-7」と言った。男子Cは「え、まじ？」と言った。ジャビールは英語と日本語で自分の回答を説明しようとした。男子Cは「...ん」と頷いたが、答え合わせをせずに、他の生徒との作業に戻った。ジャビールは男子Cの肩を叩き、再び説明してみた。男子Cは「うん、うんうん」と言い、近くにいた教師を呼び、ジャビールへの説明をお願いし、他の生徒との作業に戻った。

エピソード4では、グループ学習の活動への困難な様子が窺われた。ジャビールをグループ活動に参加させようとする生徒もいたが、コミュニケーションの困難が発生すると、分かるふりをしたり、教師に任せたりするなど、コミュニケーションを諦め、回避する行動が見られた。

昼休みの時間では、一人で窓際に立っていたり自分の席に座っていたりし、一人の時間が多かった。近くの男子生徒が会話をしている際に、参加したそうに見ていることも多かったが、実際に会話に入ることはなかった。インタビューにおいてジャビールは、「**僕が参加すると向こうは楽しくないと思う**」と不安を表した。

ジャビールのクラスでは、移民の女子生徒が2人在籍しており、授業や係の仕事等に関する質問に限り、彼女らとの関わりは見られた。ジャビールは同学年の移民生徒の中で唯一の男子生徒であるため、女子集団との親密な仲間関係

を形成することが難しいと考えられた。

この状況の中、教師への依存が多少見られ、それを意識した担任は、席替えの工夫や休み時間に話に巻き込むなど、ジャビールと周囲の生徒を関わらせる働きかけを頻繁に行った。また、得意な英語の授業では、ジャビールの積極的な発言や参加への意欲が窺われた。

席替え①：道具的援助をモチーフとする仲間関係の形成

この孤立状態を打開する機会となったのが、席替えに伴う一人の生徒との一方向的な道具的援助の関係の形成である。席替え後に、積極的に日本語や授業の援助を提供する将人（仮名）が近くの席となったことで、ジャビールも、自ら質問したり、手伝ってもらいようお願いしたりするなど、仲間への援助要請ができるようになった。また、将人を通して、男子生徒集団への参加の試みも見られるようになった。この時期のクラスメートについて、ジャビールは以下のように述べた。

ジャビール：クラスメートにはいつも助けてもらってる。ここの皆は僕より優れてる(better)から。

ジャビール：完全に友達みたいにはならないけど、それでも手伝ってくれようとする。(中略) 本当の友情じゃなくて、パートナーとか仲間みたいな。

周囲からの道具的援助関係は、クラスメートや学校生活全般への満足度と評価を高めたため、初期段階において重要な関係であることが考えられる。一方、一方向に援助を受け続けていることが、劣等感を生むこともある。また、「本当」の友人関係として捉えられなかった場合もあることが窺われた。

席替え②：多言語話者の仲間との関係形成に伴う変化

再び席替えした後、英語が話せる愛理（仮名）とナイラ（仮名）と同じ班となったことで、ジャビールの仲間関係のあり方に変化が見られた。

(エピソード5) ジャビールは、愛理とナイラに家族の話をしていて。会話が盛り上がっているところを見た男子Dは、愛理に「なにになになにー？」と聞いたが、愛理は笑いながら「いえ

いえいえ」と答えた。男子 D は「えー、なに？何言ってるの？」と会話の内容を訳するように尋ねた。

エピソード 5 は、二言語話者が他の生徒との「つなぎ役」を担ったことで、ジャビールの交友範囲が広がったことを表す。周囲の生徒も、ナイラや愛理を介し、ジャビールと話したり、会話に混ぜてもらったりするようになった。

(エピソード 6) 数学のグループ学習での話し合い。男子 E は「んー、やっぱり分かんない」と言い、ある問題に躓いた様子。女子 I は「ジャビールできたんじゃない？ジャビール、見せてー！」と声かけた。生徒らはジャビールのプリントを見た後、各自のプリントに書き込んだ。

エピソード 6 では、グループ活動への参加と貢献ができるようになったことが窺われた。この貢献の機会の増加とジャビール自身の積極的な援助の提供により、周囲の生徒もジャビールに対し、学習での援助要請を行うようになった。このように、ジャビールは自分の強みを発揮できる場を獲得し、クラスメートとの双方向のサポート関係が形成された。

(エピソード 7) 給食の時間。担任はジャビールにケチャップを渡したが、ジャビールは断った。ジャビールは、トマトソースは好きだが、ケチャップは嫌いだと話した。担任は周りの生徒に「え？同じだよね？」などと声をかけた。担任は「同じ！」と言ったが、ジャビールは繰り返して「違う！」と言い、それを見ていた生徒らは笑っていた。

(エピソード 8) ジャビールは、給食では宗教上の理由で食べられないものがあるため、これまでは担任と献立を確認した上、食べられないものを抜いていた。麺を配膳している給食当番の女子 J と男子 F は、ジャビールに声をかけ「Do you...Do you...」と英語で聞こうとした。ジャビールは「...あ！」と察し、献立を取りに行ってきた。男子 F らは「何っていえばいいんだろう？Can you..」と言い、どの英語で質問できたか話し合った。

ジャビールから好きなことや個人的な話などの自己開示を行うようになったと見られる（エ

ピソード 5, 7)。また、エピソード 7 と 8 では、より多くのクラスメートがジャビールを知る機会が増え、ジャビールとの関わり方や文化的ニーズに慣れてきている姿が見られた。クラスメートからの積極的な関わりが増え、先生に頼ることが減り、生徒同士での問題解決ができるようになった。このことから、言語的なコミュニケーションの役割は大きいことが見られるが、それは必ずしも移民生徒側の日本語習得に依存するとは限らず、つなぎ役の存在、日本語話者からのコミュニケーションの工夫や二言語習得等の働きかけや文化変容、または教師の教育的介入を通して、日本語が話せない移民生徒の参加と関係形成が可能となる。同時に、関わるの機会が増えることで、移民生徒の日本語の上達と、主流文化を積極的に取り入れる姿勢にもつながった。

席替え③：男子生徒の仲間集団からの積極的な仲間入れと遊びへの参加

ジャビールの席の周囲は、クラスの中心的な男子生徒に囲まれるようになった時期に、最も仲間関係の変化が見られた。隣席となったノア（仮名）は、積極的にジャビールに接するようになり、遊びなどに誘った。広い交友範囲を持つノアは、言葉を要しない「つなぎ役」となり、他の男子生徒とのつながりをもたらした。他の生徒も、様々な工夫をしながら、ジャビールを積極的に輪に入れ、寛容的な姿勢が見られる。受容感を感じたジャビールは、周囲の男子生徒と積極的に関わろうとするようになり、男子生徒集団の共通点を見出したり、仲間文化を積極的に取り入れたりした。グループ学習においても、勉強のサポートだけではなく、冗談などを言い合うなどもし、遊び仲間の関係を形成した。また、将人との関係も続いているが、「助けてもらう」関係から、「助け合う」関係として捉えるようになった。このように、移民生徒と周囲の集団との相互変容はジャビールの仲間関係を発展させた。また、席替えはジャビールに新たな関係を形成するきっかけとなり、席の近い生徒により周囲との関係のあり方が変化していく姿が見られる。

多文化環境における仲間関係の妨害要因

カラー・ブラインドネス

X中学校では、多様な文化的背景を持つ生徒が教室で一緒に過ごす光景があたりまえなものになっており、生徒ら自身もその多文化的環境をX中学校の特徴として挙げていることがしばしばある。同時に、X地域で育った生徒は、文化的背景は生徒同士の仲間関係に影響を与えない、または与えるべきではないということを主張している。しかし、相手の背景を意識しない態度は、必ずしも文化間関係の形成において有効であるとは限らず、無関心や消極的として捉えられる場合もあることが事例から窺われた。

X中学校の多文化環境における仲間関係に対する生徒らの姿勢を「カラー・ブラインドネス」(Apfelbaum, et al., 2012 ; Ullucci & Battey, 2011) のアプローチとして捉えることができる。カラー・ブラインドネスとは、肌の色で人を区別しない態度、または、意識するべきではないという思考である (Apfelbaum et al., 2012)。たとえば、人種等に関する言及を避け、「私は人の肌の色を見ない」「なに人だろうと気にしない」「相手の人種を意識したことがない」といった言葉で表される。Ullucci & Battey (2011) は、学校では、相手の人種や民族を意識しない態度はポジティブなものとして捉えられ、奨励されることが多い一方、特定の集団の苦難を不可視化し、特定の有色集団は不利な状況に置かれた事実を否定し、社会の不平等と直接的に戦う責任から開放することを主張している。

X中学校の移民生徒の中に、日本語の不安や主流の仲間集団への参加の困難など、文化間移動による仲間関係の形成への影響を意識する生徒が多い。また、マイノリティとしての困難を共有する人を友人として選び、相手の文化的属性は友人選択の重要な要因であることが明らかになった。しかし、カラー・ブラインドネスの態度は、仲間関係形成の成功は個人の実力に戻し、このような文化間移動による仲間関係の困難と特別なニーズを見逃す危険性がある。逆に、移民生徒の文化的背景や文化間移動の経験が意

識されることにより、移民としての困難が可視化され、文化的アイデンティティや文化間移動の経験を仲間関係を形成する資源として利用可能とすることが窺われた。

対立・困難な場面に対する回避的方略

プロミスとジャビールの事例から、対立やコミュニケーションの困難が生じ得る場面において、接触を回避する生徒が多いことが窺われた。たとえば、プロミスの事例では、学習班のメンバーはグループ学習におけるプロミスの逸脱行動を許容し、プロミスの代わりにその他のメンバー同士で自己解決をする。また、クラスの女子生徒は深入りすることを避けながら、プロミスと表面的に関わっている。ジャビールの事例においては、コミュニケーションが困難な場面において、周囲の生徒が分かるふりをしたり、教師に任せたりすることで、直接的なコミュニケーションの必要性をなくした。これらの回避的行動は、対立や問題を防ぎ、集団活動の調和を保つ機能を持つことが考えられるが、本質的な接触は避けられるため、移民生徒にとって仲間関係の発展や親密化が困難になる。

多文化環境における仲間関係の形成要因

移民生徒同士の仲間の存在

X中学校において、移動の経験を持つ者同士で仲間関係を築き、移民生徒同士で仲間関係や集団を構築する傾向が観察された。その関係形成は、マジョリティ集団または学校制度から周辺化されたと感じた生徒同士により形成されることが多い。しかし、単に周辺化された者同士が仕方なく集まるのではなく、移民生徒同士の仲間の存在は移民生徒にとってポジティブな役割を有するため、積極的に選ばれる。たとえば、転校初期における学校生活の困難を克服し、クラスの活動に参加するための道具的援助を提供する。また、同じ悩みや目標などを共有する場を提供する。さらに、複数の仲間集団の間に行き来する移民生徒もいるため、移民生徒の仲間の存在は友人ネットワークの拡大につながる場合もある。このように、移民生徒同士の仲間集

団は積極的に形成されることが多いが、その関係はまた、移民生徒の仲間関係の広がりや資源ともなる。

生徒の相互的な働きかけ

X中学校の多文化クラスにおいて、生徒同士はどのように仲間関係を形成しているか。

Figure1は、ジャビール、周囲の生徒、担任の働きかけに焦点を当て、ジャビールの仲間関係の変容過程を表す。他の事例を考慮に入れながら、ジャビールの事例を中心に、「クラスメートの働きかけ」と「本人の働きかけ」という2つの視点から考察する。

クラスメートの働きかけ 一つ目は、援助関係の形成である。特定の援助者からの積極的で自発的な援助は、活動への参加を徐々に可能にするだけでなく、共通の言語を持たなくても相手を理解し、サポートしようとする姿勢は、移民生徒のクラスメートへの肯定的な評価や援助要請を可能とし、信頼感を高める。しかし、一方向的援助の関係は、「友人」よりも「援助者—被援助者」の関係として捉えることもある。文化間移動に伴う困難により、移動の前に培われてきた自信が壊れていくことが多々あるため、周囲からの援助要請も重要な働きかけである。仲間から頼られる機会を得ることで、対等な関係を築き、仲間集団の中での立場と存在意義を獲得することができる。

二つ目は、「つなぎ役」として、移民生徒と他の生徒をつなぐ働きかけである。グローバル化に伴い増えつつある二言語話者はもちろん、交友範囲の広い生徒も移民生徒と主流集団の生徒の間の「つなぎ役」として担うことが多々見られる。谷(2000)によると、来日初期の「ケアしてくれる存在」との関係は固定しやすい。しかし、ハルカの事例のように、一人の生徒が提供できるサポートは限られており、サポーターの負担感につながる場合もある。一方、仲間関係を広げるにより、援助関係を越えた、様々な関係のあり方が生まれるため、仲間関係を広めるサポートも必要である。

三つ目は、遊び仲間への誘いである。道具的援助をモチーフとする関係から始まることが多

いものの、事例にあげた3人は情緒的なつながりを求めることが窺えた。そのため、遊び等を通して「援助」を越えた関係を築くことは、移民生徒の被受容感と仲間関係の親密化に重要である。

本人の働きかけ 一つ目は、文化間移動の経験の中で培ってきたスキル等のアピールである。授業場面において、移動の中で得られた言語能力や知識を積極的に利用し、周囲へのアピールを行うことで、他者からの承認と「英語ができる子」「外国に詳しい子」「面白い子」といったクラスの中の地位を獲得したことが窺われた。

二つ目は、自発的な援助の提供である。上述したように、移民生徒が援助を希求できる相手と同時に、移民生徒自身が頼ってもらえる機会も大事である。移民生徒が積極的に援助を提供することにより、周囲の生徒もサポートを積極的に求めるようになった。そのように、相互的な援助関係が発展し、クラスのコミュニティからの受容感を高める。

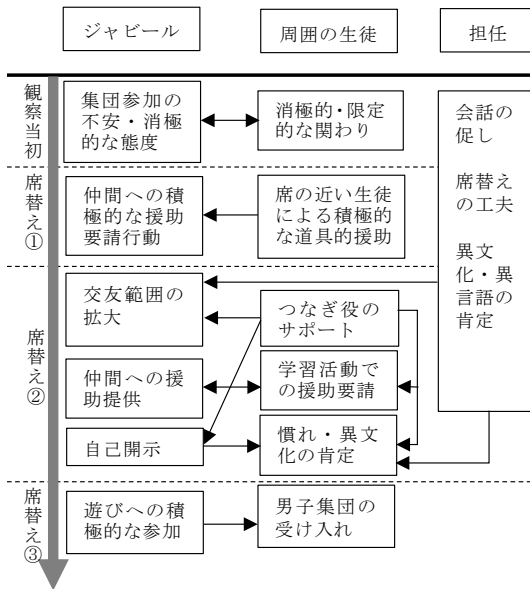
三つ目は、自己開示である。相手に自分のことを知ってもらう点と、相手との親密性を示す点において、移民生徒が行う自己開示は周囲との関係の形成と親密化の過程に重要だと見られる。しかし、共通言語がない場合や固定集団との接触が限られている場合、自己開示ができる場面が少ないため、そういった機会を作る手助けが有効だと考える。

仲間関係形成における教師の介入

最後に、仲間関係形成における教師の介入に焦点を当て、考察を行う。教師は「友達になってあげてね」「〇〇も海外から来たから、話してみれば？」などと直接的に生徒同士の関係を促すことが多い。直接的介入は有効である場合もあるが、ハルカの事例のように、頼まれた側が負担感を感じることもある。そこで、ジャビールの事例における担任の意図的かつ間接的な介入から示唆を得ることができると考える。

まずは、生徒同士の会話(または遊び)への働きかけである。移民生徒を他の生徒の会話や遊びに混ぜてもらっただけではなく、教師も参加者として生徒同士の会話に入り、移民生徒が中

Figure1 ジャビールの仲間関係の変容過程



心となる話題を振ったり、他の生徒に意見を求めたりすることは、周囲との関わりの機会を増やすのに有効だと見られる。

次に、席替えの工夫である。多くの生徒は、席や係などの学校制度による活動と空間の共有を友人と親しくなったきっかけとして挙げた。ジャビールの事例では、席替えは仲間集団の流動性を作り、移民生徒に新たな出会いと多様な関係のあり方を築く機会を与え、交友範囲を広げた。しかし、近くの生徒は必ずしも積極的に関わるとは限らない点と、頻繁に行われることで親密な関係を気づきにくい点も考えられる。そこで、ジャビールの担任が行う工夫として、まず、1)「サポート役」を積極的に担う可能性のある生徒を近くに配置する。言語やルーツよりも、「余裕」を持ってサポートでき、かつ自ら関わろうとする意志を持つ生徒を選ぶことが重要である。また、2) 席替えの前に関わっていた生徒を一人残すことで、前の関係を保ちつつ、新たな関係を広げることができる。

最後に、移民生徒が培ってきたスキルやアイデンティティを肯定し、マジョリティ側の文化変容の可能性を見せる姿勢である。たとえば、担任が使用言語の変更を求めずに、相手の言語や文化を生徒と共に学ぼうとする姿勢や、ユー

モアを使いコミュニケーションの困難や失敗をポジティブに捉える態度はクラスの異質性に対するポジティブな雰囲気に影響を及ぼしたと見られる。

本研究のまとめと今後の課題

本研究では、3名の移民生徒の仲間関係の異なる経験を描写し、移民生徒が多く在籍している学校の多文化環境における仲間関係の阻害要因と形成要因を考察した。日本語能力や滞在期間に関わらず、ハルカ、プロミスとジャビールは同様に、仲間関係を形成する困難を抱え、所属集団を見出すことができなかった。しかし、その経緯や、その困難にどのように向き合おうとしたかも様々である。過去の経験、来日直後のストレスやクラスの仲間の態度などの現在の経験、また将来設計や仲間への期待などの未来像が混ざり合い、移民生徒らの仲間関係に対する価値観と態度に影響を与える。

移民の子どもの教育は日本語教育を中心としてきたが、学校生活や仲間関係の「成功」を決定するものとして移民の言語習得に重点を置く教育では、移民の生徒にだけ関係形成の責任を負わせ、日本語話者の児童生徒からの関わりを促していない。多文化クラスにおいて、異なる言語や文化を持つ生徒同士が関わり方を見出し、また、その関わりを通して、生徒らの言語使用の変化や相手の文化を学ぶ意思が窺われた。このように、移民生徒と周囲の生徒の相互的な働きかけ、また、教師の介入は、多文化クラスにおける対等で親密な仲間関係を形成・発展させた。

ただし、本稿では来日後の出来事のみ検討し、移住の前の経験や対人行動を検討していない。定住の予定はないが、日本を離れた後も友人関係の継続を希望する生徒も少なくないため、今後は過去の経験または日本から離れた後の仲間関係を踏まえた縦断的研究が必要だと考える。さらに、本研究は家庭環境についての検討が行われなかった。親の教育方針、家庭文化、親との関係、家庭の経済的背景等は友人選択や仲間

関係の発展に影響を及ぼすことが見られるため、今後さらに移民生徒の家庭環境と仲間関係の関連を検討していく必要がある。

引用文献

- Apfelbaum, E., P., Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2012). Racial Color Blindness: Emergence, Practice, and Implications. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 3, 205-209.
- 拝野 寿美子 (2017). 「日本に住む移民の子ども」研究の課題と展望—ブラジルにつながる子どもたちの事例を手掛かりに— 神奈川大学 心理・教育研究論集, 42, 47-58.
- 比嘉 康則 (2010). ニューカマー高校生の友人関係—日本の小中学校での経験に注目して— 大阪大学教育学年報, 15, 87-101.
- 森田京子 (2004). アイデンティティ・ポリティックスとサバイバル戦略—在日ブラジル人児童のエスノグラフィー— 質的心理学研究, 3, 6-27.
- 森田京子 (2007). 子どもたちのアイデンティティ・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
- Qin, D. (2016). Positionality. In A. Wong, M. Wickramasinghe, r. hoogland & N.A. Naples (eds), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies* (pp. 1-2). John Wiley and Sons Ltd.
- Smith, S., Maas, I., van Tubergen, F., (2014). Ethnic ingroup friendships in schools: testing the by-product hypothesis in England, Germany, the Netherlands and Sweden. *Soc. Netw.* 39, 33-45.
- 清水 睦美 (2006). ニューカマーの子どもたち 勁草書房
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2012). Peer relations in multicultural schools. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 376-396). Cambridge University Press.
- 谷 啓子 (2000). 日系ブラジル人児童をめぐる関係性について—在籍学級における interaction の分析から— 日本語と外国語との対照研究VII 日本語とポルトガル語 (2) : ブラジル人と日本人との接触場面 (pp. 227-264) 国立国語研究所
- Ullucci, K., & Battey, D. (2011). Exposing Color Blindness / Grounding Color Consciousness. *Urban Education*, 46, 6, 1195-1225.

**Peer Relationships Among Immigrant Students in Multicultural Environment
at a Japanese School: A Fieldwork at X Middle School**

Zahra Fathiya CEVA
Ichiko SHOJI

The purpose of this fieldwork study is to examine immigrant students and their peers experience and develop peer relationships in a multicultural environment at a Japanese school. In particular, this study presents case studies of three 1.5 generation immigrant students enrolled in Japanese public middle school. Data collection consists of participant observation, semi-structured interviews, and unstructured interviews. The analysis of the three case studies highlighted 'racial color blindness' and students' tendencies to avoid contact in situations where conflicts and communication problems are anticipated, as factors hindering the development of peer relationship between immigrant students and majority group. It also explores the roles of immigrant peer groups in expanding peer networks. Finally, it discusses in detail how mutual engagements between immigrant students and their peers, as well as teacher's interventions, facilitate the development of positive peer relations in a multicultural class.