学校は人種差別にいかに対峙できるか ——再生産と抵抗の諸相——

How Can Schools Confront Racial Discrimination?: Dynamics of Reproduction and Resistance

金南 咲季
Saki Kinnan

要旨

学校は人種差別にいかに対峙できるか。本稿ではこの問いを、学校が抱える両義性に着目しながら3つの事例をもとに検討する。具体的には、移民生徒が多く通う公立中学校における学校改革、外国人学校と地域の学校との交流およびその持続的・拡張的展開の背景を「コンタクト・ゾーン」概念を手掛かりに分析することで、差別に抗する主体としての学校の可能性について論じた。

事例の分析からは、学校が差別を維持・再生産する側面として、「日本」の優位性を前提に移民生徒を客体化する同化主義的な環境、学力・進路保障にまでふみこまない「支援」による社会経済的格差の再生産、「差別者」からの申し立てを予防するための接触回避等が浮かび上がった。一方で、学校が差別に抗する側面も示された。学校改革や学校間交流を通じた学校文化や教員の変容、さらには行政や保護者への波及といった重層的な展開のなかで、「身体的共鳴」を軸にした子どもたちのハビトゥス形成が持続的に、且つ広がりをもって促される点に、差別への対峙における学校の可能性の核心が見出せることが示唆された。

1. はじめに

学校は人種差別にいかに対峙できるのか。一般的に、義務教育段階の学校は、居住地と年齢を共通項に「共に投げ込まれ」(Massey 2005=2014)、他者との継続的な共在を迫られる稀有な空間である。こうした異なる社会文化的背景をもつ人々が非選択的關係を前提に集うという性質ゆえに、学校には差別が様々な形態で立ち現れ、巧妙に維持・増殖していく側面がみられる。無論、そこには、明白で意図的な排外意識だけでなく、善意や熱意に支えられている場合も含まれる。他方で学校は、同様の性質ゆえに、そうでなければ出会うことがなかった他者と出合わせ、相互変容を促すことを通じて、社会に漂う差別を切り崩していく側面も有している。言い換えれば、学校は差別を維持・再生産するエージェントにも、差別に抗するエージェントにもなり得る両義性を抱えていると言える。本稿では、こうした学校が有する両義性を具体的な事例に則して描き出しつつ、今後、人種差別に対峙する場として学校をいかに構想していけばよいのかという問いについて、事例をもとに考えてみたい。

2. 記述・分析の視点

本稿で記述・分析の視点として用いる「コンタクト・ゾーン」はPratt ([1992]2008) が提唱した概念であり、「地理的にも歴史的にも分離していた人々が接触し、継続的な関係を確立する空間」と定義される (p.8)。これは場の実体的特徴よりも、人々の接触を理解する視点と捉えるべき概念であるとされる (田中 2007: 39)。

Pratt は、18 世紀半ばからのヨーロッパの経済的・政治的拡張期に、植民地宗主国の人々が非ヨーロッパ諸国を対象に書いた旅行記を分析し、彼らが現地の人々を表象し自己を構築していく過程、すなわち、ヨーロッパ人の意識上に遠く離れた土地への所有や権利といった帝國的秩序を構築し、拡張主義を正当化する言説生成を考察した。そこでは、植民者と被植民者たちの接触は、必ずしも前者の後者に対する一方向的な支配と捉えられるものではなかったことが明らかにされる。植民地支配下の人々は、植民者との接触を通じて彼らに伝えられる様々なものを選択的に取り入れ、新たな文化を創造していく主体的な行為者でもあった。Pratt の独自性は、「コンタクト・ゾーン」を、単なる支配－被支配の関係ではなく、相互関係によって主体が構築され、両者が双方向的に影響を与え合うなかで「共在や相互交渉、絡み合う理解や実践」が立ち現れる空間と捉えた点に見出すことができる。

田中 (2007) はこの概念を発展させ、ポスト・コロニアルな状況やグローバリゼーションの進行を前に、「コンタクト・ゾーンはいまや至るところに出現」(p.32) しているとし、より広い文脈で適用可能な概念に再定義した。Pratt 自身も、学校の教室をコンタクト・ゾーンとして捉え、多様な集団間の接触や相互変容の場となり得ることを指摘してその汎用可能性を示しているほか (Pratt 1991)、教育的文脈に発展的に適用する論稿も散見される (Singh and Doherty 2004; Canagarajah 2020 など)。

以上をふまえて本稿では、異なる社会文化的背景をもつ人々が接触し、継続的な関係を築く空間を「コンタクト・ゾーン」と捉えて記述・分析を行う。その際、学校における差別の再生産／抵抗の諸相を捉える本稿では、その基本性格を「接触－問い直し－変容」という過程に沿って整理した鈴木 (2013: 127) を参照する：①コンタクト・ゾーンとは、否応もなく生じる遭遇のなかで、複数の異質な文化を担う人々が接触する場であり、異質な感じ方、考え方、ふるまい方をもつ人々の相互交渉が生じている。ただし、接触する文化は相互に対等な関係に立つのではなく、不均等な力関係 (支配－被支配、権力－従属、資源の不平等な配分など) のもとで出会う (=「接触」)。②とはいえ、それは単純な支配－被支配の関係、一方向的な「状況の定義」や「リアリティ」の押しつけではなく、相互的な影響のなかで双方の主体化をもたらす (=「問い直し」)。③その接触・交渉の継続のなかでは、いずれの文化も自足的に閉じた体系を構成しておらず、他の文化の侵入を受け、これを取り込んだ形で成立している。また、この空間における文化実践は、他者のまなざしに晒され、その影響下において変形し、ひずみ、雑種化が進んでいる。また、複数の文化的コードとの交渉過程に入らざるを得ず、恒常的な意味の不確定に晒されるとともに、文化的正当性をめぐる闘争過程に

において何らかの政治性を帯びて現れる (= 「変容」)。

以上の整理にあるように、コンタクト・ゾーンでは、複数の異なる文化的背景をもつ人々に関わる複層的な構図が前提となる。そこで非対称な関係にある人々は、双方向的な交渉や交流を通じて相互に変容する。その過程は肯定的側面だけでなく、複数の文化間の錯綜した力関係のもと新たなコンフリクトも生じるなかで形づくられる。こうした視座を用いることで、流動的關係を前提に、接触が双方に及ぼす影響を捉え、相互変容から生じる主体形成、文化の混交、創造、コンフリクトの動態を記述することができる(藤原 2011; 石原・喜納・山城編 2010)。

本稿では、以上の整理に依拠しつつ、学校で立ち現れる差別の再生産/抵抗の諸相を3つの事例から描き出す。その際、相互変容過程は必ずしも直線的な展開や明確に区分可能なかたちで生じるわけではないことをふまえて、同概念を事例にあてはめていくのではなく、複雑な諸相を描出するための糸口として用いる。

3. 学校改革を通じた差別への対峙：X校の事例から

一つ目の事例は、東海圏の南米移民集住地域にある公立中学校 X校である¹。70年代に開発された隣接の団地は、1990年の入管法改正以降、製造業に従事する南米移民の増加や定住化に伴い、国内有数の移民集住地域となった。X校には2024年現在300名を超える生徒が在籍し、約4割がブラジル籍を中心とする移民背景をもつ生徒(以下、移民生徒)である。また、X校には移民生徒が多い2つの小学校と、そうでない2つの小学校出身者が通う。以下では、このX校における差別の再生産と抵抗の諸相に着目する。

(1) 同化主義的な教育環境と移民生徒の客体化

X校には、移民生徒が多く在籍し、加配教員や日本語指導支援員が配置されてきたが、2010年代後半まで同化主義的な教育環境だった。校長や教員は次のように振り返る。

(赴任した当初) 教室に行ったら、通訳、日本語指導員とかがたくさん居て、先生はわーっとしゃべって、「はい、ポルトガル語禁止」とか言って、これはどうなってるんだろうと。(…) 歴代の校長先生方が、「ここは日本の学校だから日本人を大事にしなければならない」と。(…) 変わらないのではなく、変えようとしていない。授業も、「だって、ブラジルの子は勉強が分からない、できないで子でしょ」と。

【X校 校長】

¹ 調査は2022年9月～2024年8月に共同研究として行われた。計4回の授業観察と資料収集に加えて、X校での勤務経験のある校長と教員4名、学校改革に関わった研究者1名に半構造化インタビューを実施した。本稿で用いる語りは全て仮名で、匿名性の担保と可読性のために文意を損ねない範囲で表現等を改変した。

「日本の学校に来ているんだから、日本人と同じようなことをやれよ」みたいな感覚を持っていました。(…) 子どもの生活は何となく考えていましたけど、授業はどうせ分からないだろうくらいの感じでやっていたので。(…) 恥ずかしいけど、前はポルトガル語を話していると悪口を言っているように聞こえました。

【X校教員 A 先生】

「ここは日本の学校だから日本人を大事に」、「日本の学校に来ているんだから日本人と同じように」といった語りには、ガッサン・ハージが指摘した「空間の管理者」(Hage 1998=2003: 301-2) としての認識が表れている。ハージは、オーストラリアのレイシストの暴力実践を分析する中で、それが単なる差別的信念ではなく、「領域的／空間的権力」、すなわち自身の人種や民族と特権的に有していると考えられる領域との関係を保持しようとするナショナルな動機や、自分には空間を管理する能力があるという認識によって説明される側面を指摘した。そこでは、『エスニックな他者／人種的な他者』が、この空間にとって単なる客体でしかないというイメージが前提とされており、こうした『レイシズム』のナショナルリスト的側面への注目を通じて、一見すると対局にあるように見える「善良な寛容さ」も、ナショナルな空間を管理する権利を自明視している点で、構造的には「邪悪なレイシズム」と同様の論理に支えられていると指摘した。

教員たちの「ここは日本の学校だから」という前提に基づく実践は、それが善意や熱意に支えられた場合であっても、ハージのいう「想像された身体的空間性 (imaginary bodily spatiality)」(p.90) に根差したものとして理解できる。すなわち、ネイションの統治／管理について発言する権利が自身に正当に与えられているという感覚のもと、移民生徒を客体化する実践が展開されていたと言える。こうした接触のあり方は、「変えようとしていない」という語りが示すように、問い直しや相互変容を阻害するものであった。さらに、こうした同化主義的な教育環境は、移民生徒と日本人生徒の間にも障壁を生じさせることとなっていた。

また、そうした状況は母語や母文化を否定し、不安定なアイデンティティを抱え、学校生活はもとよりポルトガル語を話す両親との会話を避けるなど、家庭で安心して生活する権利さえも脅かすことにつながり得る。かつて同様の教育環境を経験したブラジル人女性が「私は日本人であるべき、日本語を喋るべき、っていうプレッシャーをずっと自分にかけて…自分を変えるしかなかった」と振り返るように、移民生徒らは「変わらない」学校を前に、一方的な自己変容を迫られる非対称な接触に晒されていたと言える。

さらに、「授業はどうせ分からないだろう」といった教員の認識は、不十分な学力・進路保障、低い高校・大学進学率、不安定な就労等のリスクに接続することで、社会経済的格差の再生産にも寄与し得る。実際に、国籍別比較ではブラジル籍の大学進学年齢での通学率は低く(樋口・稲葉編 2023)、定住化傾向があり、就労制限がない在留資格にもかかわらず、

製造業ブルーカラーを中心に二次労働市場に留まり続ける傾向がみられる（樋口 2017）。

以上から確認されるのは、非対称な力関係を維持・再生産する場としての学校の姿である。教員たちは、子どもたちが「いまここ」に至る軌跡に目を向けることなく、また社会構造に起因する差別や抑圧の実態、自らのマジョリティ性にも無自覚なまま教育実践を展開している側面があったと言える。その背景には、国としての移民政策の不在や日本語教育への偏重、教員養成課程における多文化教育の欠如など、より広い構造的要因も関わっていると考えられる。

(2) 学校改革を通じた差別に抗する実践の創造

そうしたなか、X校では2010年代後半、特別支援教育等に長年携ってきた新校長の赴任を契機に学校改革が始動した。詳細は芝野（2025）を参照されたいが、インクルーシブな理念をもつ校長が、研究者とのアクションリサーチを通じて教員の認識変容を促し、授業開発や外国人児童生徒教育の校務分掌設置等を進めた。また、X校に進学する4つの小学校の児童間の交流機会を設ける等、児童生徒間の偏見解消に向けた試みにも着手した。こうした改革は、行政による研究指定等といった、集住地域の特性を活用した人的・経済的資源の獲得によっても下支えされた。

注目すべきは、「ユニバーサルな授業」、すなわち「移民生徒を原学級から取り出す分離教育ではなく、共に学び、原学級の授業を移民生徒の実情に合わせながら変えることで、日本人生徒を含めた全ての子どもの学びを保障」する授業実践の開発である。そこでは日本語を主としつつも、母語での思考が主体的な参画を促すことから母語使用が積極的に承認され、教材の多言語化等の工夫もとられた。さらに、「まとめることができないなら、ある程度のプロットを作る」、「深く考えさせたいテーマは母語で話してもらおう」、「アウトプットが苦手な場合は、両言語を話せる生徒と組ませる」等の工夫が重ねられるなかで次第に、「レベルを下げずに学習課題を達成できる」という認識が教員間で共有されていった。こうした実践は、教材の共有や教員研修・振り返りの実施等を通じて学校内で制度化され、「来たばかりの教員でも最初に何をやるか、自分がこの学校で何をすべきかがかなり明確」になるまでに定着し、教員たちの認識にも大きな変化をもたらすようになっていった。

生徒たちの中で（移民生徒は）日本語ができないというイメージがすごくあったので、「そうではなくて、日本語もポルトガル語も武器として持っている。（…）君たちは、今、ポルトガル語もできるよね。先生たちの代わりに通訳してくれるじゃん。日本語もできるよね。この両方があったら、全然世界に行けて、もう宇宙まで行けちゃうね」ってことで、（読書記録紙のデザインが）ロケットになりました。

【X校教員 A 先生】

上記の語りや実践からは、「日本」の優位性を前提に移民生徒を客体化し、無自覚的に差

別を再生産する主体ではなく、学力・進路保障を通じて社会経済的な格差の是正も視野に含めながら差別に抗する主体としての教員の姿が見出せる。また「ここにずっと居ると、これが当たり前になる」という語りも聞かれ、上記の変容が個人に閉じられたものではなく、教員たちが学校文化の中で、身体化された性向の体系としてのハビトゥスを新たに形成していく集合的な過程として捉えられることも示唆された。

(3) 教員・生徒のハビトゥスの形成とその課題

教員や実践の変容は、生徒にも変容をもたらした。授業や学校生活で日本人生徒と移民生徒が互いに補い支え合う場面が意図的に設けられ、小学校間の交流等も進められていくなかでは、「日本」の優位性を前提とした分離的で同化的な関係から、「みんな違っていてあたりまえ」という認識に基づく共在と相互扶助の関係への変容がみられた。

去年、社会科と英語の授業コラボで環境問題のプレゼンを日本語、英語、ポルトガル語でやって。英語で質問されると、日本人は答えられません。でも、ブラジルの女の子が、「今、こう言ったんだろう」と教えてあげると、「そうなんだ、何て答えればいいんだろう」。その子が「じゃあ、私が代わるわ」と言って答える。協働の学習だから一緒にすればよくて、別に日本語ができないとかっていうことではなくて、逆にポルトガル語のお客さんが来たらポルトガル語でやる。そういうことをここで体験することは、多分高校に行ってからすごく役に立つと思っています。

【X 校校長】

(移民生徒の在籍数が少ない) O 小の子たちも (中学進学後、移民生徒と一緒にになると) 最初びっくりはするんですよ。(…) 最初は怖かったみたいなことを書いてた子もいたけど、やはり人間らしさをちゃんと学んだというか。次第に O 小の子たちが優しく対応したり、漢字が読めない大変さを知ると日本人の子たちがその日から予定表に全部ルビをつけたりするようになりました。だから、可能性はもう無限大だと思っています。(…) そういう工夫とか心遣いができる日本人も、私の影響で育てられるのかなと思って毎日頑張ってきました。

【元 X 校教員 B 先生】

以上の語りは、子どもたちが、日常的な身体的相互作用を通じて育まれる関係の中から、多様性を所与のものとして受容するハビトゥスを形成していく様子を示していると言える。

しかし、教員にせよ生徒にせよ、こうした差別に抗するハビトゥスは、必ずしも持続的・文脈横断的に作動するわけではない。たとえば、X 校で 6 年勤務後に他校へ異動したブラジル籍の B 先生は、X 校での経験を「全く活かしていない」と語る。同化主義的な教育環境や教員の多忙も相まって、教員間での課題共有や連携に加えて、外国人生徒教育に時間や労力

を割くことへの合意形成も難しいほか、日本人生徒からの「外国人の担任無理」といった差別的な言動にも直面している現状に無力感が吐露された。

このB先生の経験は、ある環境で形成された行動様式や認識枠組みが別環境では必ずしも機能しないことを示唆している。ブルデューはハビトゥスを「持続的」で「一貫性のある」身体化された性向体系と捉えたのに対し、ライールは「行為＝性向＋文脈」という図式をもとに、複数の「習慣のレパートリー」が「ストック」され、文脈に応じて選択的に活性化されると捉えた。鈴木（2015）は、「異質な生活世界で育ち上がってきた人々が出会う場面」で、人々が文脈に沿って「ふるまい方」を変える現実をハビトゥス論から捉える場合、ブルデューよりもライールの「複数的性向」のモデルの方が効力を発揮すると指摘する（p.132）。その上で、その現働化（s'actualiser）、すなわち「過去のある時点で身体化した性向が現時点での活動文脈において再び表に現れてくる」過程には、「概念的な文脈認知」と「身体的相互作用における共鳴（以下、身体的共鳴）」の2つの位相が存在し、特にこれまで看過されてきた後者に注目を促している。

こうした理論的な議論にひきつくと、B先生がX校で培ったハビトゥスは、異動先の学校という異なる文脈では十分に現働化しなかったと捉えられる。これはB先生が、移民生徒への教育支援の必要性を主張しても理解されないという「概念的な文脈認知」に加えて、そうしたハビトゥスを同調的に呼び起こす他者の身体、すなわち身体的共鳴の不在に起因すると考えられる。以上の事例からは、学校で培われた差別に抗するハビトゥスが、学校を離れた途端に潜在化することを防ぎ、社会全体で活性化され継続的に再編されていくためには²、より広範な地域にそれらを現働化させる関係や場を構築していく必要があることが示唆されている。そこで学校内で培われたハビトゥスの学校外への拡張という課題について検討するため、次節では、関西圏の多文化混交地域における学校間交流を取り上げ、差別への対峙における空間的な広がりの可能性について検討してみたい。

4. 学校間交流による差別への対峙：Y校の事例から

本節では、コリア系外国人学校Y校とその周辺地域の学校間交流を取りあげる³。Y校は2000年代後半に私塾として開校し、2010年代に各種学校となった中高一貫校である。立地するY校区には、被差別部落の歴史をもつ地区が含まれ、「教育」を主軸とした解放運動の影響のもと、人権教育の重要性が深く共有されてきた。しかし、Y校は設立時に一部の地域住民から立て看板や横断幕の設置、座り込み等の形で反対運動に直面した。こうした校区の

² 鈴木（2015）は性向体系は「ある形をとって実体的にストックされていると言うより、継続的または断続的な相互作用の中での、持続的形成過程の中にあるという方がより適切」であり得ると指摘している（pp.141-3）。

³ 調査は2013年4月～2017年3月に、Y校や地域の学校、識字・日本語教室、各種団体の会議、祭事、家庭等の多岐にわたる場面で包括的に行った。本稿の事例で使用するデータはその一部であるが、調査全体ではフィールドワークに加えて地域住民や各学校の教員等併せて計52名への半構造化インタビューを実施したほか、Y校と地域との関わりに関する資料等も広く収集した。

複雑な背景をふまえつつ、以下では学校間交流を通じた差別への対峙について検討する。

(1) 学校に持ち込まれる差別と非対称な「接触」

Y校への反対運動の背景には、東アジアへの植民地主義に連なる「西高東低」の権力作用や、地域への「部落差別」が残存するなかで新たな「マイノリティ」の出現により「二重に差別される」危惧等がみられた（金南 2018）。その意味で反対運動は、地域住民とY校という二者関係ではなく、日本社会の権力構造と不可分の事象として捉えられるものであった。

反対運動は約半年後に裁判沙汰の末に収束したが、その影響は、地域の学校（南小・東小・北中）にも及んでいた。

保護者で反対の立場がいたけど、「私ら、別に人種差別とか、そんなんを言ってるのと違うんですよ」と。詳しい話はされなかったけど。やっぱりあそこに行けるのはおかしいなというふうには思ってるんです、みたいな感じのことを。

【北中教員 S 先生】

当時、5年生の担任してたんですけど、「あれは北朝鮮がやってくるから、危ないから反対してるんよ」って、「一緒に反対しないといけないんだよ」ってことを、地域の人たちから聞いて、クラスの中でそういう発言をしていたと。で、とりあえず僕はそこに入って止めて「今のおかしいな、ちょっと待ってな」って、その子と後で話をするんですけど。

【南小教員 K 先生】

上記の語りからは、コンタクト・ゾーンにおける「否応もなく生じる遭遇」がもたらす非対称な関係がみてとれる。「日本／韓国・朝鮮＝正統／異質」という認識だけでなく、正規の「一条校」としての公立学校と非正規の「私塾」といった法制度的な次元も含めた非対称性を背景に、「接触」は開始されることとなった。

(2) 教員の主体化と学校間交流の展開

こうした状況を前に、地域の学校教員らはY校に交流をもちかけていくようになる。背景には、地域や家庭から影響を受けた子どもたちの差別的認識に対する危機感があった。

やっぱり噂が流布してるところがあるので、子どもたちに直接出会ってほしかったし、人と出会うことによって差別はどんどんなくなっていくので。良い人たちだとか、「あ、すごいな」って思ったら、そこから差別的なシーンってなくなっていくので。まあそこは（交流を始めるにあたって）大きかったですね。

【南小教員 K 先生】

地域の教員らは「出会う」という言葉を繰り返し、「問い直し」につながる新たな「接触」の場を創造しようとしていた。Y校も、『多文化共生』を教育理念の一つとして掲げるY校として、『教育』『学校』として『問われている』(Y校資料より抜粋)という認識のもと、そうした動きに積極的に応じた。

まず教員が「2・3ヶ月に1回集まる」学習会や飲み会を通じてY校を知る機会が設けられ、児童生徒間の交流へとつながっていった。その後次第に、単学級によるY校訪問といった単発的で一方的な関わりから、各校の教育課題や既存の実践と重ね合わせた継続的で双方向的な関わりへと深化していった。詳細は金南(2016)を参照されたいが、具体的には合同授業の実施、学校や地域行事への相互参加、放課後支援教室や地域の協議会組織における協働など、双方向的で多層的な関わりが構築されていった。

しかし、継続的に交流が行われ、反対運動から7年経過した後も、子どもたちの差別的な認識や言動の全てが解決されているわけではなかった。

幼少期に、Y校設立に関わって反対運動されてきたおじいちゃんおばあちゃんが
いる家庭で育った子がね。ナオ(韓国にルーツをもち、兄がY校に通う児童)
のことはもちろん認めてるし友達だしめっちゃめっちゃ仲良いんですけど、一方で「コ
リアはだめ」とか、ぼろぼろっと言うんですよ。(…)全てがこれまでの交流で解
消されているわけではなくて、些細なことでトラブルになった時に、昔聞いた差別
発言であったりを、子どもたちがぼろっと発してしまうんですね。(…)まだまだ
課題はたくさんあるなと思ってます。(…)で、そのあたりを中学校の先生と話し
合いながら、もっともっと(Y校と)出会わないといけないんじゃないかって。

【南小教員 S先生】

こうした子どもたちの様子を横目に、南小のS先生はY校に相談をもちかけながら約2ヶ月に及ぶ授業を新たに企画した。具体的には、教科書の流れに沿って遠方のコリアタウンに学外授業に出かけ、疑問を持ち帰ってクラスで共有した後、解消されなかった疑問を、Y校生徒に教えてもらいにY校を訪問するといった授業構成であった。S先生は、「5年生になって自分のルーツをどんどん表現するようになっていく」ナオの変化を受けて、授業に先立ってナオの母にも会いに行き、アイデンティティ形成に関する授業での到達点なども相談しながら授業展開を考えていた。また実施にあたっては、Y校教員にも何度も相談がもちかけられていた。

(南小の)S先生がこの間も事前に話、相談があるんだっていうことで。今度、南小の5年生で、授業を10回くらい組んでやるんだけど、それはハルト(南小に通うナオの兄でY校の生徒)の妹を中心にしながら、「多文化共生」…というか、そ

ういう偏見を取り除いていける、なんかそういうプログラムとして10回分考えているんだと。いろいろ考えておられたわ。だから今日もS先生から電話があって、前回は1回やったことがあるんだけど、フィールドワーク5年生にやってくれませんかって。いいですよって言って、11月に決まったけれども。

【Y校教員 H先生】

このように南小は、家庭や地域における生活の中で根深く影を落としている子どもたちの差別意識の解消、さらには韓国にルーツをもつナオのアイデンティティ形成までも射程に入れて、家庭やY校と連携しながら授業を組み立てていた。

(3) 差別への対峙とその課題

以上は、単一の学校を超えて地域的な広がりの中かで複数の学校が協働的に差別に対峙する可能性を示す重要な事例と言えるが、実践がみられ始めてから日が浅く、持続性の検証には限界がある。特に、こうした実践は人権意識の高い教員たちが主導していたが、教員の異動等の流動性や制約の中かでいかに継続、発展させられるのかは重要な課題である。

また次の西高の事例は、差別への対峙が回避される状況を示しており、空間的な広がりを考えていく上での課題を浮き彫りにしている。西高は、人権教育や多文化共生教育を掲げ、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒」を対象とした特別入試選抜の実施や、東アジアも含めた国際交流等にも力を入れる「包摂的」な学校でありながらも、Y校との交流機会をもったことはないという。

(反対運動の当時) すごい偏見の言葉を親が言っていて、それを聞いている子どもが西高にも来ていた。それを教師何人かは聞いていた。それがあから、西高はY校との交流がまだできてない。(…) 僕なんかは、せつかく(Y校が) 地元に来て小中もずっと交流してるし、他市の高校とも交流が始まっているのに。…「もっと交流を持てたらいいよね、西高生のためにもなると思う」って何度か校内でも発言してるんだけど、親からクレームが来たら邪魔くさいっていう意見が割と強くあって。(…) 僕もそこを飛び越してやることは校内的にはできなかったし。やっぱりやりようないからね。…難しい。大人は難しい。

【西高教員 C先生】

ここでは、予見される「差別者」との関係をもとに教育実践が選択される側面が示唆されており、差別の温存、さらには差別に抗する個人の実践をも制御してしまう学校の姿が浮かび上がってくる。すなわち、学校は家庭や地域との関係の中かで、必ずしも差別に対峙できるとは限らず、人権教育の土壌を有し包摂的な実践を特色とする学校であっても、「保護者からのクレーム」回避のために、差別への対峙そのものを抑制する事例もみられる。この点

は、前節で論じたハビトゥスの文脈依存性とも関連し、差別に抗する実践が特定の環境を超えて持続・拡大する難しさを示している。

その点で注目に値するのが次節に示す、関東圏における初級段階の朝鮮学校 Z 校と周辺地域の学校間交流の事例である。Z 校も Y 校と同様に、家庭や地域から持ち込まれる差別への対処から学校間交流が始まったが、長期にわたって実践が継続されており、その影響の範囲も広範にわたる。次節では、この Z 校の事例に着目し、学校を起点とした差別への対峙の可能性を、持続性と広がりという観点からより詳細に考察する。

5. 持続的な差別への対峙：Z 校の事例から

本節では、1990年代から約30年間続く、関東圏における朝鮮学校（初級）Z校と周辺地域の学校間交流を取り上げる⁴。Z校は戦後、当該地域の国語講習所を統合して創設され、多くの在日コリアンの子どもの学びを支えてきたが、2024年現在は財政的窮状等も影響し生徒数は60名弱にまで減少している。Z校は、周辺地域の複数の学校と交流を続けてきたが、特に近隣の公立小学校であるE小とは、両校の児童間のトラブルを契機に校長同士で対話もたれたことに端を発する交流を30年以上にわたって続けている。以下では、この長期的な実践の展開と背景について検討していく。

(1) 学校間交流の持続と広がり

Z校とE小の交流は、両校の児童間で通学路でのトラブルが絶えなかったことから、人権意識の高い校長同士が対話し、学校行事に相互に参加し合うなかで始まった。以降、交流は毎年継続され、現在では小学校の6年間にわたって、毎年各学年が交流活動を行っている。具体的には、ドッジボールや新聞リレー、学校生活の紹介等に始まり、水泳学習や給食交流、合同遠足、市内の音楽会での合同発表や球技大会、文化交流、サッカー試合、地域の歴史や平和学習等が行われている。こうした「交流を積み重ねることで『友達』という感覚で関わり合い、互いのよさや違いを認め合う姿」（E小記念誌より抜粋）がみられるようになっていくという。

学校間連携が始まった経緯や、そうした展開を支える地域の歴史的な文脈と「(E小には)歴代、人権意識の強い校長が赴任する」といった包摂的な教員の存在は、Y校の事例とも共通する。しかし本事例を特徴づけているのは、30年以上にわたり実質的な交流が継続されてきたという持続性および広がりである。後者に関しては、Z校とE小の交流は、周辺地域の他の小学校も巻き込む形で拡大し、卒業生らが進学する中学校でも継続されてきた。また、市の教育委員会もこうした場に度々参加しており、行政との連携もみられる。さらに、後述するように、2020年代にはE小の日本人保護者が中心となって双方の親交を深める「交流

⁴ 調査は2024年12月に行われ、Z校出身且つZ校で20年以上勤務してきた校長への半構造化インタビューを実施したほか、学校間交流や地域との交流に関わる資料も広く収集した。

会」組織を発足させ、各種活動を展開している。このように、Z校の事例は特定の学校間交流にとどまらず、周囲の学校や、行政、家庭も巻き込みながら波及していく展開をみせている。

(2) 実践の継承・発展を支える重層的基盤

こうした30年以上続く実践の継承や拡大の背景には、組織的な取り組みがみられる。年度初めの教職員交流会の定例化はその一例である。

交流は、必ず年初めと終わりに2回。最初はこっち（Z校）で運動場で一緒に焼肉食べて、総括する時はE小で。（…）そういうところから先生同士の交流というか。全く朝鮮学校自体、知らない先生たちも赴任してきたりする場合もあるので、ちょっと勉強もしてみたり、そういうところから始めるようなスタイルですね。子どもたちの姿を通して、E小の先生も私たちもお互い、地域の交流って大事だよねっていうのはありますね。

【Z校 校長】

教員間の交流会は、新任教員への実践の意義の伝達や、計画・振り返りの場にもなっていた。さらに、地域内学校群を統合する「人権ブロック」という研修体制も構築され、毎年、Z校に地域内6校から150名近い教員が集まり、授業見学や実践報告、討議等も行われている。こうした制度化された「接触」は、単なる情報伝達にとどまらず、教員自身の認識変容や実践への意味づけを促していた。参加者による研修後の感想記録からは、「知らないでいたことが知らされる」、「閉鎖的な環境であると勘違いをしていた」といった気づきのほか、「今後の生活の中で自分として、何をしていたらいいか、考えさせられた」、「『手を取りあって』未来をつくっていくという考えを、いかに交流などを経て広めていけるか。教育の現場にいる我々の責任はとても大きいと感じた」といった「問い直し」も垣間見られる。このように、地域の教員らが同じ場に顔を合わせて毎年集う研修は、差別への対峙という実践の意義を教員間で共有・深化させる契機にもなっていた。

実践の持続性や広がりを支える他の重要な要素として、校長同士のネットワークと行政との連携も挙げられる。校区の小中学校の校長全員が年度初めと年度末に顔を合わせ、実践の計画や総括を毎年欠かさず行っており、学校間交流が管理職レベルも深く関わる組織的なものとして位置づけられていた。また、行政との連携については、毎年の研修に「市教育委員会の人権課の方も必ず2、3名参加する」様子がみられるほか、次のZ校校長の語りに示されるように、学校間交流等の実践が行政からも後押しされている側面を有していた。

結局は公立学校なので、やっぱり教育委員会ですよ。教育委員会の理解が結構…、自分たちの先代の方たちが行政とのつながりを良くしてくれたと思うんですよ。

補助金とかはちょっと別途にして、「同じ地域の」っていう感じで人権的な目線ではすごくよく見てくれているとは思いますが。だから（交流の継続や広がり）は、やっぱし個々より、まず教育委員会とか、そことうまくつながってから、っていう感じですね。

【Z校 校長】

無論、ここで指摘されているように、学校への補助金停止等の政治的処遇という二重性を無視してこうした動きを単純に称揚することは避けなければならないが、生活世界における実践や関係については、公的な承認や支援の獲得がその持続性や広がりを担保する重要な要素になっていると言える。このようにZ校では、教員間の様々な形態での交流機会や管理職間のネットワーク、行政との連携といった基盤が特徴的である。これらの重層的な仕組みが、実践の継承・発展といった展開を支えていると考えられる。

(3) 身体的共鳴に基づく接触

では、こうした体制のもとで実際にいかなる「接触」が創造されているのか。ここでは、子どもたちの交流の内実には焦点を当ててみたい。

先述のとおり、Z校とE小は、小学校6年間にわたる恒常的な交流を行っており、年度当初の教員間の話し合いに基づいて、学年別に多様な活動を展開している。Z校校長は、長年、交流の現場をみてきた実感を次のように語る。

大人になると朝鮮学校とか日本学校とか、なんかそういう「壁」があるんですけど。子どもたちって一緒に教室に置いたら、自分たちでいつの間にか仲良くなってるし、国とかの意識もあまりないし。だから、逆にあんまりそういう段階っていうより、やればなんとなくのうちに仲良くなるし、名前も覚えるし。1年生で名前を覚えると、その後ずっと6年間交流するので、普通に道端で会っても全然大丈夫ですし、もうそんな感じですよ。だから変に意識するっていうより、続けて。やっぱ子どもたちって、すごいなあって。

【Z校 校長】

以上の語りからは子どもたちの間に、概念的な区別を超えて、身体的共鳴を通じて関係が構築されている様子が示唆されている。先述のとおり、鈴木（2015）は、過去の社会生活で身に着けた諸図式は「複数の『習慣のレパートリー』として『ストック』され」、文脈に応じて選択的に活性化されるというライールのハビトゥスの捉え方をふまえて、その現働化（s'actualiser）過程には、「概念的な文脈認知」と「身体的相互作用における共鳴」の2つの位相があると指摘する。特に後者は、共在している他者との直接的な関係におけるより身体的な次元で生じるものであり、これまで看過されてきた重要な側面であるという。さらに

この現働化の過程は、「すでにあるものをただ呼び起こすにとどまらず、しばしば新たな学習機会」、すなわち新たなハビトゥスの獲得機会にもなるとされる (p.145)。鈴木は、「ハビトゥスの形成過程それ自体が相互身体的な連動関係の中にあり」、ゆえにその後も、他者の身体との相互の呼応関係を通じて「再び学ぶ」可能性に開かれていると指摘する。以上の議論を鑑みると、本事例における子どもたちの交流は、概念的な文脈認知というよりもむしろ、身体的共鳴に基づいた関係構築およびハビトゥスの形成過程として捉えることができると言える。

さらに実践では、こうして育まれた関係を土台としながら、知的な理解を重ねていくという段階的なアプローチも確認された。具体的には、交流が積み重なってきた6年生で、地域の歴史をE小の子どもたちから教えてもらったり、Z校から「そもそもなぜ朝鮮学校が日本にあるのか」といった話を交えたりしながら、一歩ふみこんだ交流が行われるという。

お互いこの地域の人として、お互いの立場を知るっていうのも、6年生ぐらいになったら必要なのかなっていう。本当に分かり合うためには、お互いのそういう過去もそうですし、これからどうしていこうっていうのも。そういう話もしたり、っていうのは必ず最後、6年生の時に。

【Z校 校長】

こうした考えから、Z校と近隣の中高との間では、関東大震災時の朝鮮人虐殺等の地域の歴史に関する協働学習等も実施されていた。

以上の側面からも既に示唆されているように、子どもたちの身体的共鳴を軸においた「接触」は、自然発生的な成り行きに任せたものではなく、教員たちの周到な実践の枠組みの中で生じている事象として捉えられる。前節でみたように、校長を含む教職員らは毎年年度初めと年度末に顔を合わせ、議論や振り返りをもとに「その年の児童の実態や思いに応じて、どのようにしたらよりよい交流になるかを考えながら計画を立て」、「互いの良さを伝え合う場」(E小記念誌より抜粋)を協働でつくり上げていた。また、地域の教職員研修も毎年行われ、新たに着任した教員であっても交流の意義や歴史的背景にふれ、自身を問い直す機会が用意されていた。こうした環境のもとで教員らに徐々に形成されていくハビトゥスが、学校間交流等を含む日々の教育実践を通じて子どもたちに影響を及ぼし、差別に抗するハビトゥスを育んでいくものと考えられる。

こういう本当に、小さい時から交流を重ねると、大人になってもつながっていくんだらうなっていうのは。(…) ちょっと前に卒業生が来て、アルバイト先でE小の卒業生がいて、それですごく話が盛り上がったらしくて。大人になっても小学校の時の交流で、あの時楽しかったねとか、誰々ちゃん元気?とか、そういう会話があるみたいです。だからその話聞いて、やっぱり交流って大事だなっていうのは。

【Z校 校長】

以上の語りは、学校で培われたハビトゥスが学校外や卒業後も、他者との身体的共鳴によって現働化し、「再び学ぶ」可能性に開かれていく可能性を示している。差別に抗する実践を持続的且つ広範に根づかせていくためには、身体的共鳴を可能にする他者との相互作用の機会を日常の中に散りばめていくことが重要となる。この点において、30年以上にわたる交流継続のなかで形成された地域のネットワークや卒業生間のつながりは、こうしたハビトゥスの現働化を支える社会的基盤としての役割も果たしていると言える。

(4) 差別に抗する実践の波及

一方で、Y校の事例と同様に本事例でも、交流に疑問を呈する保護者はみられた。しかしE小では、西高のような交流回避はみられず、校長が「重要な実践」と明確に示して対応していた。

やっぱし一部、「なんで朝鮮学校と交流するの？」っていう保護者はいらっしやるみたいですね。だから、朝鮮学校っていうちょっとネガティブなイメージが全般的に。いくらE小と交流しても親たちのレベルになるとあるんだなっていうのは、よく校長先生と。(E小の)校長先生は、そういう話が来たら、すごい大事な交流っていう方向で退けてくれてるので、(交流が)続いているというか。

【Z校 校長】

さらに興味深いのは、こうした校長の姿勢や子どもたちの交流を目の当たりにしたE小の日本人保護者が中心となり2020年代に、「隣人として、友人として、児童だけではなく両校の保護者同士の交流をはかる」、「道ですれ違ったら挨拶をするような、お互いを知るきっかけになればいい」といった目的を掲げて発足させた「交流会」組織の存在である。発足から日は浅いが、これまでに料理教室や子どもたちへの読み聞かせ、図書の寄贈、地域の祭事でのボランティアといった活動が展開されてきた。こうした展開の背景には、「入学時に当時の校長がZ校との交流の話をし、子どもたちが壁のない関係を築いていることに心を動かされた時から、保護者も交流できる場があればよいとずっと考えていた」、「子どもが家庭で楽しそうにZ校との交流のことを話す姿に私自身も知れたらいいな、交流を持てたらいいなと考えた」(交流会組織紹介文書より抜粋)といった保護者らの思いがあった。

どちらかっていうと、Z校からではなく向こう(E小保護者)の方から朝鮮学校のこと知りたいっていうのと、なんでこんな差別されてるの？困ってる部分をどうにかできることで手伝いたい、っていうところから始まっているので、すごくありがたいというか。最近なら、(Z校に)いらっしやった時に本が全然なかったの、

E 小の保護者さんの間で本を集めて 100 冊ぐらい寄贈してもらったり。やっぱ子どもから話聞いて、ですよね。ぜひ行ってみたいってところから。

【Z 校 校長】

こうした動きは一部の保護者によるものではあるが、新たな「接触」を生み出す重要な契機として捉えられる。さらに長年の交流継続の中で、学校間交流を経験してきた世代が子育て世代になっている／いくことも、地域における重層的な展開を支える要因になると考えられる。

6. まとめと考察：学校は人種差別にいかに対峙できるか

本稿では、コンタクト・ゾーンを視座に、3つの事例を通じて学校における差別の再生産と抵抗の諸相を描き出してきた。最後に、学校はいかに差別に対峙できるのかという問いに立ち返り、本稿の知見を3点にまとめたい。

第一に、冒頭で提起した学校の両義性は3つの事例を通じて確認された。日本の優位性を前提に移民生徒を客体化する同化主義的な環境、学力・進路保障にまでふみこまない「支援」による社会経済的格差の再生産、「差別者」からの申し立てを予防するための接触回避など、学校が差別を再生産・維持する側面は確かに存在する。しかし同時に、X校の学校改革や、Y校やZ校と地域の学校間交流など、差別に抗する諸実践も創出されていた。そしてその過程は、「接触－問い直し－変容」という一回的かつ単線的なものではなく、複数の主体間で重層的に絡み合いながら展開していくものであった。X校では、校長の赴任と研究者との協働を契機に教員らの問い直しが生じ、「ユニバーサルな授業」等の学校改革に接続していくなかで、学校文化や教員、生徒たちの変容が生じていた。Y校では、家庭や地域から学校にもちこまれる差別に直面するなかで教員らの問い直しが生じ、学校間交流の展開とともに既存の実践等が変容していった。Z校では30年以上の継続的実践のなかで、行政や保護者等への波及も含めた重層的な問い直しと変容がみられ、子どもたちのハビトゥス形成へとつながっていた。これらの過程では、既存の実践と重ね合わせながら新たにつくられる授業実践といった文化の混交化や、保護者の反発にみられるような新たなコンフリクトの出現、およびそれに対する対処もみられた。こうした特徴も含めて学校は、多様なアクターによる複層的な構図や流動的な関係を前提とした「コンタクト・ゾーン」として捉えられる場であり、異なる背景をもった人々の「接触」の創出を通じて相互変容を生み出していく点で、差別に抗する胚胎となり得る可能性が示唆された。

第二に、本稿の事例からは、こうした両義性を乗り越え、学校が持続的且つ空間的な広がりをもって差別に抗する主体として機能していくためには、制度的基盤の構築が重要であることも示された。X校では、「ここにずっと居ると、これが当たり前になるから」という語りに示されるように、差別への対峙は一時的な個人の意識変容に留まらず、学校文化の変

容や授業の制度化等を通じて定着していった。特に Z 校の事例からは、熱意ある個人の存在だけでなく、教員交流や研修の制度化、管理職レベルでの組織的位置づけ、行政的な承認と支援といった多層的な仕組みが、地域の教員を広く社会化していく基盤となっていることが示された。こうした制度的基盤は、X 校の教員の他校異動時に生じたハビトゥスの文脈依存性による制約や、西高でみられた交流回避といった組織的な忌避を克服する可能性も有すると考えられる。また、制度的基盤に支えられた教員の社会化は、日常的な教育実践を通じて子どもたちにも影響を及ぼし、保護者にも波及していくといった展開も確認された。こうした教員や子どもたちのハビトゥスの形成を持続性と広がりをもって促す点に、差別への対峙における学校の可能性の核心をみることができると言えよう。

第三に、差別への抵抗につながる子どもたちの「接触」のあり方は、X 校の授業における生徒間の協働や Z 校での学校間交流の事例でみたように、身体的共鳴を軸にハビトゥスの形成を促すものであった。こうした学校という場が提供する義務教育段階からの日常的な身体的・関係的实践の積み重ねは、差別に抗う社会変革において重要な糸口になると言える。また注目すべきは、こうした子どもたちの間の身体的共鳴に基づく接触は、自然発生的ではなく、教員たちの周到な枠組みの中で創出されていた点である。具体的には、組織的な仕組みの中で教員らが定期的に顔を合わせ、実践の歴史や意義を共有しつつ協働的に授業をつくっていたほか、身体的共鳴を通じて築かれた関係を土台としつつ、高学年にかけて地域の歴史や朝鮮学校の存在理由といった概念的理解も重ねていくといった段階的なアプローチを取っていた。さらに、学校で形成されたハビトゥスは、学校外や卒業後も他者との身体的共鳴によって再現働化され、新たな学習機会になり得る可能性があることも示唆された。30年以上続く交流によって形成された地域のネットワークや卒業生間のつながりは、ハビトゥスの現働化を支える社会的基盤としての役割も果たし得るものであり、こうした共鳴を可能とする他者との身体的相互作用の機会を日常に散りばめていくことは、差別に対峙する社会変革において重要になると考えられる。

最後に残された課題として、Z 校の事例で示されたように、行政との連携は学校が持続的、且つ広がりをもって差別に対峙していく制度的基盤を築く上できわめて重要であるが、時に「補助金停止等の政治的処遇」といった矛盾も内包し得る。樋口 (2020) は草の根の交流が、国家間政治が誘発する排外主義に対峙するにあたり、国家間関係を捨象し迂回する論理や手段となり得る可能性を指摘しているが、こうしたマクロな構造的課題を前に、いかに差別への対峙を持続的实践として展開し、そうした矛盾に働きかけられるかは今後の重要な課題である。また、X 校の B 先生の他校異動時の事例で示されたように、差別に抗するハビトゥスは文脈に依存しており、その現働化を促していくためには、本稿でみたような事例を、特定の学校や一定範囲の地域にとどまらせるのではなく、教育政策や社会制度との関連のなかでより広範な社会へと広げていくことも必要である。

学校は人種差別にいかに対峙することができるか。本稿で検討した3つの事例は、学校が単なる差別の再生産装置ではなく、差別に抗するエージェントとなり得ることを示してい

る。そうした可能性を現実のものとするためには、学校を単なる教育機関としてではなく、異なる背景を持つ人々が出会い、身体的共鳴を軸にしたハビトゥスの形成とその持続的な現働化を可能にすることで相互変容を広く生み出す「コンタクト・ゾーン」という公共空間として構想し直していくことが求められている。

謝辞

本研究は JSPS 科研費（19K20988／21K02319／24K05755）の成果の一部である。東海圏の事例に関するデータ収集は、三浦綾希子、芝野淳一、渋谷努、藤浪海、大川ヘナン、中原慧、山脇佳との共同作業による。ここに記して感謝申し上げます。

文献

- Canagarajah, Suresh, 2020, *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing*, New York : Routledge.
- 藤原久仁子、2011、「主体化をめぐる複数の回路とトランスカルチュレイション」『Contact Zone』4: 44-59.
- Hage, Ghassan, 1998, *White Nation*, Sydney: Pluto Press. (保莉実・塩原良和訳、2003、『ホワイト・ネイション』平凡社) .
- 樋口直人、2017、「ジェンダー化された編入様式」『アジア太平洋レビュー』14: 2-18.
- 、2020、「多文化共生と排外主義」『理論と動態』(13): 52-67.
- 、稲葉奈々子編、2023、『ニューカマーの世代交代』明石書店.
- 石原昌英・喜納育江・山城新編、2010、『沖縄・ハワイ』彩流社.
- 金南咲季、2016、「地域社会における外国人学校と日本の公立学校の相互変容過程」『教育社会学研究』98:113-33.
- 、2018、「差異の交錯と構造的差別の顕現」『共生学ジャーナル』(2): 32-58.
- Massey, Doreen, 2005, *For Space*, London: Sage. (森正人・伊澤高志訳、2014、『空間のために』月曜社) .
- Pratt, Mary Louise, 1991, *Arts of the Contact Zone*, *Profession*, 91: 33-40.
- , [1992] 2008, *Imperial Eyes*, 2nd ed., London: Routledge.
- 芝野淳一、2025、「スティグマに抗する学校づくり」『東海社会学年報』(17) (近刊) .
- Singh, Parlo and Doherty, Catherine, 2004, *Global Cultural Flows and Pedagogic Dilemmas*, *TESOL Quarterly*, 38 (1): 9-42.
- 鈴木智之、2013、「コンタクト・ゾーンにおける読者」『社会志林』59(4): 125-48.
- 、2015、「ハビトゥスの共鳴」『社会志林』61(4): 129-49.
- 田中雅一、2007、「コンタクト・ゾーンの文化人類学へ」田中雅一編『Contact Zone』1: 31-43.

(きんなん さき・椋山女学園大学)