

## 〈見えないマイノリティ〉の存在と自己形成の課題

キーワード：〈見えないマイノリティ〉、マイノリティの多層性 広島大学大学院・院生 丸田健太郎

### 1. 学習者の多様性をめぐる現状の課題

近年ますます、学校現場における多様な学習者の存在が注目されるようになってきている。インクルーシブ教育が推進される動きが影響し、特別支援学校ではなく、地域の学校に通う学習者が増えている。学習面、行動面において特別な支援を必要とする通常学級に在籍する学習者は全国の小学校・中学校を対象とした調査によって全数の 6.5% (推定値) の割合であることが明らかとなっている (文部科学省, 2012)。

同様に、現代社会の諸作用によって外国にルーツのある学習者も増えている。この背景には日本に職を求めた外国人労働者の子どものなどが地域の学校に通うなどの社会的要因があり、入国管理法の改正に伴って今後ますます増大すると予想されている。日本語指導が必要な学習者 (小中高に在籍) は日本国籍、外国籍を合わせて 43,947 人という調査結果がある (文部科学省, 2017)。

このような学習者の多様化が進んでいるという背景もあり、平成 29 年告示の学習指導要領総則では、個別の支援が必要な児童生徒として先に挙げた多様な学習者の存在と支援の必要性が明記されている。支援を必要とする学習者に関する記述が詳細になされたことにより、多様な学習者の支援の枠組みがまさに整備されようとしている状況であるといえる。

しかし、学習者の多様性をめぐる教育の現状には課題があると考えられる。それは、形式的な「マイノリティ/マジョリティ」という二分法がもたらす課題である。

これまでの学習者の多様性に対する捉えは、学習者をマイノリティ/マジョリティに二分化する認識に基づいている。この認識のもとでは、マイノリティは学校や学級といった狭義の社会や、日本社会といった広義の社会に参加するために、何らかの支援が必要であるとみなされる。支援を必要とする学習者の存在を明らかにするためにマイノリティ/マジョリティといった形式的な概念を

あえて用いることで、支援の枠組みが整備されている側面があるからである。特に現状の学校教育現場では、マイノリティとして認められなければ支援の対象とはならない。

しかし、このようなマイノリティ/マジョリティという形式的な二分化によって、多様な学習者の実態を捉えることが困難になっているという課題がある。それは、「マジョリティの中のマイノリティ」の存在である。「マジョリティの中のマイノリティ」は他者、特にマジョリティからは同じマジョリティ集団に属するものとしてみなされ、必要としている支援を受けることができなくなってしまっているのである。

ここでは例として、外国にルーツを持つ学習者に対する支援を考える。日本においては、非日本語話者はマイノリティであり、マジョリティは日本語話者である。マイノリティである非日本語母語話者学習者に対する支援の必要性は可視化されている。一方、母語が日本語である多言語話者や日本語が非母語であるが日本語話者である多言語話者の学習者は「日本語話者」というマジョリティ性を持っているために、何らかの教育的/心理的支援が必要であつてもその存在や課題が可視化されず、必要な支援が届かないことがある。

このような場合を想定してみると、マイノリティ/マジョリティという形式的な二分法では学習者の多様性を捉えきることができないことがわかる。マイノリティ/マジョリティという分け方は、学習者のある側面、言語や文化、障害などの一部分のみ焦点化することによって生まれるものである。黒人女性の差別問題が黒人差別とも女性差別とも異なる差別・抑圧の構造を持っているといわれるように、マイノリティの中の多様性やマジョリティの中の多様性に目を向けなければ、多様な学習者の存在を捉えることはできないのである。

### 2. 〈見えないマイノリティ〉を抱える学習者

マイノリティ/マジョリティの二分化によって

生じる課題は、学習者の多様性のグラデーションを捉えることができないことである。例えば支援が必要な学習者の存在をマイノリティとして明らかにすることはできたとしても、そのマイノリティの中に存在する学習者の微妙な差異を見逃してしまうことに繋がる。同様に、マジョリティはひとつの括りと理解され、その中のいくつにも重なり合うアイデンティティの存在は無視され、均一なものとしてみなされている。

マイノリティ／マジョリティという二分法で学習者の多様性を捉えることによって生じる問題は、幾重にも重なるマイノリティ的な要素を見逃してしまうことに起因する。その結果、支援を必要としているにも関わらず、その枠組みに入ることができない学習者を生み出してしまうのである。このような、マイノリティやマジョリティの中の多様性・多層性の存在を明らかにするため、本稿においては暫定的に「一見するとそのマイノリティ性が他者からは理解されにくい／見えない／見えにくいのために、マジョリティとして認識されているマイノリティ」と〈見えないマイノリティ〉を定義する。

この〈見えないマイノリティ〉という概念は、マジョリティと呼ばれる人々の中にあるマイノリティ的な要素に着目することで、マジョリティとみなされる人々の多様性を提示する。マジョリティの中の多様性を提示することにより、これまで支援の対象とはみなされてこなかった学習者の存在を研究の俎上に乗せることができると考える。

では、〈見えないマイノリティ〉としてどのような学習者が想定されるか。本稿では、ろう者のきょうだい、外国にルーツを持つバイリンガル児童生徒を具体的な例として取り上げる。ろう者きょうだいはろう者を家族に持つことにより、手話言語を母語的に獲得している場合が想定される。聴者でありながら手話言語を母語的に獲得しているろう者きょうだいの特殊な言語的アイデンティティの様相は、その特殊性ゆえに他者からは理解されにくい。音声日本語母語話者である聴者でもなく、手話言語を母語とするろう者とも異なる、二つの文化・集団の狭間を生きる者として特有のアイデンティティを形成するのである。

また、外国にルーツを持つバイリンガル児童生徒は、日本語話者であり、かつ、例えば中国語や

ドイツ語話者である児童生徒を指す。このような児童生徒は、家庭内言語として日本語以外の言語を使用していることも想定されるが、学校では日本語を使用する。生活言語・学習言語として日本語を使用していることから、一見するとこのようなバイリンガル児童は日本語社会に適応できているように見える。

しかし、バイリンガルな学習者は自身の言語的アイデンティティとして他者とは異なる言語の存在があり、日本語モノリンガルである学習者にはない何らかの課題を抱えていることも想定する必要がある。例えば、家庭内言語と学校での言語が異なっていることにより、中国語話者である自己と日本語話者である自己の乖離や所属感の喪失などが考えられる。

さらに、〈見えないマイノリティ〉の問題はろう者きょうだいや外国にルーツを持つバイリンガル学習者のような言語的なマイノリティに限らない。例えば、幼い頃からピアノを習っている学習者は学校行事、合唱コンクールなどでピアノの伴奏を任されることが多い。当然、その役割を肯定的に受け入れる学習者もいるが、中には伴奏ではなく合唱をする側で参加したいと考えている者もいるだろう。

しかし、「ピアノを弾くことができる」というある種のマイノリティ性が特技として見なされる場では、「ピアノが弾けるのだから伴奏をした方が良い」という「ピアノが弾けないマジョリティ」の安易な思考でその役割を押し付けられてしまう。ろう者が手話言語を使うように、バイリンガルの学習者が中国語を話すように、マジョリティができないことをできてしまうがゆえの葛藤や困難を〈見えないマイノリティ〉の当事者は抱えているのである。

このような〈見えないマイノリティ〉である学習者に共通するマイノリティ性は、マジョリティが立ち入らない社会や文化に属することによって生まれると考えられる。例えばろう者きょうだいはろう文化と聴文化の両方に属するバイカルチュラル (Grosjean, 2010) な存在であると考えられる。中井・丸田 (2018) が指摘するように、ろう文化と聴文化のバイカルチュラルである CODA やろう者きょうだいはその立場ゆえの心理的負担を感じ、他者からは理解されないという問題を抱えて

いる。バイカルチュラルであるということは複数の文化を移動する存在であり、移動することによってその双方の社会からの影響を受けているのである。CODA やろう者きょうだいはろう文化と聴文化の両方にアクセスし、2つの社会をつなぐ存在であることから特殊な立場・役割を幼い頃から担わされていたという経験を持っていると考えられる。同様に、バイリンガルである学習者も日本文化・社会と他文化・社会を移動することによって他者が経験することのない特殊な経験をしてきたと考えられる。

〈見えないマイノリティ〉のしんどさとは、何かができないことによって生じているのではなく、何かができるようになることが要因なのである。そしてその何かができるようになることによるしんどさが他者・社会から承認されないことによって、より大きな負担へとになってしまう。

〈見えないマイノリティ〉の多くは、そのマイノリティ性がなくともどちらかの社会で生きていくことは可能である。しかし、〈見えないマイノリティ〉にとっては複数の文化を生きること、マジョリティでありながらマイノリティであることこそが自分自身なのであり、どちらかの社会に適応するためにもう一方を捨てることはできない。

ろう者きょうだいやバイリンガルである学習者に共通するマジョリティ性は音声日本語母語話者ということである。音声日本語話者であるということは、特にモノリンガル思想の根強い日本社会においては、圧倒的なマジョリティである。しかし、先に述べたように、音声日本語母語話者であったとしても、手話言語や中国語母語話者であるというマイノリティ的な側面を〈見えないマイノリティ〉である学習者は併せ持っている。音声日本語話者というマジョリティ性を持っているがゆえに、他言語話者であるというマイノリティ性は他者からは「見えない」ものであり、それによって生じる困難の存在が理解されないのである。その結果、〈見えないマイノリティ〉を抱える学習者は他者からマジョリティとして認識され、マイノリティとしての側面を認められる経験が限られてしまうのである。マイノリティとしての側面が認められなければ、自己そのものの確立が困難になり、自己の抑圧を行ってしまうと考えられる。

このように、マイノリティ／マジョリティとい

う二分法は、学習者の多様性そのものを捉えきれず、このような認識のもとでは見落としてしまう学習者（〈見えないマイノリティ〉）が存在すると筆者は考える。〈見えないマイノリティ〉については、言語以外の側面、例えば宗教、文化、民族など様々な側面においてこのような存在が想定される。本稿では、日本社会における「音声日本語話者」というマジョリティ性を持った〈見えないマイノリティ〉の学習者を取り上げ、その困難の要因となる社会的要因について考察を行う。本稿で〈見えないマイノリティ〉の言語的側面を取り上げる理由は、日本社会の持つ「音声日本語話者」のマジョリティ性の強さ、マイノリティへの不寛容さを課題意識としており、これを研究全体の基盤に置いているからである。

### 3. 〈見えないマイノリティ〉の課題

〈見えないマイノリティ〉である学習者は自己がもつマイノリティ性によって課題を抱えていると考える。ここでは、「〈見えないマイノリティ〉の当事者が持つマイノリティ性そのものが内包する課題」「〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性によって生じている課題」の2つの側面を捉え、〈見えないマイノリティ〉をめぐる課題について考察する。

#### 3.1. 〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性を自覚することが困難であるという課題【課題①】

課題の1つ目として、〈見えないマイノリティ〉の当事者は自己のマイノリティ性を自覚することが困難であることが挙げられる。例えばろう者きょうだいの場合、聴者でありながら手話言語母語話者であることが、その言語的側面におけるマイノリティ性である。当事者の周囲にいる他者は、手話言語話者であることに対して何らかの反応を示す。「手話ができるなんてすごいね」という声かけがきょうだいに対してされることは少なくない。逆に言えば、ろう者きょうだいはみな手話ができると思い込んでいる人も少なくない。

一方、当事者であるきょうだいは自身が手話言語話者であることをマイノリティだとは考えない。なぜなら、きょうだいにとって手話言語を用いることは生活の中で必要なことであり、音声日

本語を使用することと同じ感覚だからである。ろう者きょうだいにとって手話言語を使用することはきょうだいとして生きるために必要なことであり、使用しなければ生きていくことができないと考えている場合も多い。

自らにとっての「当たり前」を意識化することは難しい。〈見えないマイノリティ〉の当事者は自らの置かれた立場を「当たり前のこと」として受け止めるため、その立場によって生じている自己への抑圧を認識することができないのである。

先に例で挙げたような〈見えないマイノリティ〉の当事者にとっては、自身が手話言語や中国語を母語的に獲得したバイリンガルであることは、いわば「当たり前」のことである。幼い頃から自身が置かれる環境によって形成される自己の一部であり、自らの選択によって言語を獲得したのではない。学習によって第二言語を獲得した複数言語話者とは、このような点で大きく異なっている。

さらに、〈見えないマイノリティ〉の当事者が自己のマイノリティ性を自覚することが困難であることで、そのマイノリティ性に起因する心理的負担や葛藤を他者に語るができなくなってしまうと考える。自身のマイノリティ性を「当たり前」のこととして捉えているばかりに、〈見えないマイノリティ〉の当事者は自身のマイノリティ性によって自身が特有の負担を強いられているということに気がつくことができない。自らが感じるしんどさが何によるものなのかわからないため、当事者はそのしんどさを受容しようとする。

自身の置かれている環境、それによる他言語話者であるという自己によって生じている課題や困難に対してしんどさを抱えていたとしても、〈見えないマイノリティ〉の当事者はその課題や困難から抜け出すことができない。そもそも当事者は、その課題や困難を回避可能な苦しみとして捉えることができない。周囲の大人や教師からかけられる「頑張っているね」などという励ましは、〈見えないマイノリティ〉の当事者には届かない。他者が言う頑張りそのものが当たり前のことであり、多くの場合、このような課題を抱える人々は「頑張らない」以外の選択肢を知らずに生活しているのである。これが、〈見えないマイノリティ〉の課題の1つ目である。

### 3.2. 〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性による困難が他者から見えないという課題【課題②】

〈見えないマイノリティ〉の「見えない」課題は当事者の中だけではなく、当事者の周囲にいる人々との間にも存在する。〈見えないマイノリティ〉の大きなもう一つの課題は、他者、とくに当事者の近くにいる他者からさえその困難・葛藤が理解されない／されにくいということである。

〈見えないマイノリティ〉が持つマイノリティ的特性は、当事者よりも他者の方が理解していると考えられている。それは、〈見えないマイノリティ〉の周囲にいる他者、つまりマジョリティにとって他言語話者であるということは「自分とは違う」という感覚を抱きやすい言語的特徴であるからである。

しかし、〈見えないマイノリティ〉の当事者がもつ「マイノリティ性に起因する心理的負担」は他者からは理解されにくい。この背景には、マジョリティが形成する社会思想の影響があると筆者は考える。

〈見えないマイノリティ〉であるろう者きょうだいや外国にルーツを持つバイリンガルの場合、手話言語や中国語などを母語的に獲得している。そして、このような言語アイデンティティに対し、その周囲にいる人々、特に日本社会における多数派であるモノリンガルの人々は、バイリンガルであるということを称賛する傾向にある。日本社会はモノリンガルが多数派であり、複数言語話者に対しては「珍しい」という感覚を抱く人が少なくない。バイリンガル教育を推進する思想が社会的に流行していることもあり、「バイリンガル＝良いこと」と安易に結びつける社会思想が日本社会の根底にはある。当然、バイリンガルであることによるメリットも存在するが、先の社会思想はバイリンガルであることのしんどさ、それによる困難に目を向けておらず、バイリンガルに対する偏った理解の上での言説である。

〈見えないマイノリティ〉の当事者は関わる他者に合わせて言語を無意識に選択する。ろう者きょうだいであれば聴者と関わる際には音声言語を、ろう者と関わる際には手話言語を使用する。バイリンガルであれば、例えば家庭内では中国語

を選択し学校では日本語を選択する。学習によって他言語を習得した青年バイリンガルの場合と異なり、〈見えないマイノリティ〉の場合は幼い頃から異言語集団の移動をする。そして時には異言語集団をつなぐ架け橋としての役割を担わされる。他者は当事者が集団を移動し、異なる言語を使用することを肯定的に捉えることが多い。しかし、幼い頃から場面に応じて自己を変容させることを強いられることによる負担を〈見えないマイノリティ〉の当事者は感じているのである。

バイリンガルなどの複数言語話者に対する偏った捉え方が日本社会には根深く、「バイリンガル＝良いこと」と安易に結びつける社会思想が〈見えないマイノリティ〉やそれによる課題を生み出しているのだと筆者は考える。これが〈見えないマイノリティ〉の大きな課題の2つ目である。

### 3.3. 〈見えないマイノリティ〉の当事者が周囲から称賛され、そこにアイデンティティを見出してしまうという課題【課題③】

先に挙げた【課題①】【課題②】では、〈見えないマイノリティ〉の当事者からはそのマイノリティ性、他者からはマイノリティ性に起因する課題がそれぞれ見えない／理解されにくいものであることを指摘した。【課題③】では、先の課題によって新たな課題が生じていることを述べる。

特に【課題②】で挙げたように、〈見えないマイノリティ〉の当事者が抱える困難やしんどさは他者からは理解されにくい。では、この困難やしんどさが「見えない」ことによって、当事者はどのような負担を強いられているのか。

〈見えないマイノリティ〉の当事者はそのマイノリティ性ゆえ、異言語集団をつなぐことができる。これは、日本語モノリンガルであるマジョリティには難しいことであり、例えば通訳などの行為を当事者が担うことで、マイノリティとマジョリティの関わりを生み出す。具体的な例として、学校現場で日本語を話すことができない学習者の席の近くにバイリンガルである学習者を配置することがある。これによってマイノリティである非日本語話者児童生徒とマジョリティである日本語話者児童生徒の交流が促されるのである。

コミュニケーションが難しい学習者の支援をすることによって、通訳を請け負う学習者は周囲の

児童生徒や教師から称賛される。しかし、ここに〈見えないマイノリティ〉をめぐる課題の3つ目があると筆者は考える。

この他者からの称賛は、〈見えないマイノリティ〉の当事者にとっては自己肯定感を上げる一要素となるとも考えられる。障害者のきょうだい支援の役割を担うことによって自己肯定感や責任感を持つことができると指摘されていることと同様の心理があると考えられる。しかし、ここで問題なのは〈見えないマイノリティ〉の当事者が周囲からの称賛を受けることにしか自身のアイデンティティを見出すことができなくなってしまう危険性があるということである。

特にアイデンティティの形成が未熟な学習者の場合、支援を行う自己を対象化して認知することが難しい。芯となる自己の確立を行わないままに先の例のような称賛を受けると、自身が負担を感じていたとしても他者からの承認を得ようと自己を抑圧した行動を続けて行ってしまう。アダルト・チルドレンやよい子の問題のように、自身の存在によって社会を成り立たせるという役目を〈見えないマイノリティ〉の当事者は担わされてしまっており、他者がそのことに気づかずに称賛を続けることで、当事者はより強い抑圧に晒されることになるのである。

### 3.4. 〈見えないマイノリティ〉が通訳などの役割を担わされるという課題【課題④】

【課題③】の課題をもっとも顕著に浮かび上がらせるものが「通訳」という役割であると筆者は考える。先述の通り、学校現場ではろう者きょうだいや外国にルーツのあるバイリンガル児童生徒は、通訳という役割を担わされることがある。通訳という役割は、異文化や異言語集団の架け橋となる存在であり、その責任は大きい。実際、外国籍の子どもが多く在籍する学校では、日本語を話すことができる外国籍の児童生徒を、日本語を学習している最中の子どもの席の近くに配置し、通訳や学習支援などを教師が依頼するケースもある。いわゆるマイノリティとしてみなされている日本語を話すことができない児童生徒に対する支援の一つとして〈見えないマイノリティ〉の当事者である学習者の力を借りる一方で、支援者である〈見えないマイノリティ〉の当事者通訳の負担

や苦悩についてまでは理解が進んでいない。

〈見えないマイノリティ〉の当事者が担う通訳は言語の通訳だけでなく、異文化間の齟齬や社会の文脈を踏まえた上で両者のコミュニケーションを保障するという役割を持つ。この役割による負担は非常に大きく、異なる2つの集団の関わりを促すために架け橋となる学習者は自身の感情や時間を犠牲にしているといえる。これが〈見えないマイノリティ〉を取り巻く課題の4つ目である。

### 3.5. 課題のまとめ

以上、〈見えないマイノリティ〉が抱える課題を大きく4つに分けて指摘してきた。これら4つの課題が複合し、互いに作用しあうことによって、〈見えないマイノリティ〉の当事者を苦しめているといえる。そして、当事者の周囲にいる他者の何気ない行動が〈見えないマイノリティ〉の当事者を苦しめる一つの要因となってしまっている可能性があることを押さえる必要がある。

近くの人々をはじめとして学校、地域、社会は、ろう者きょうだいや外国にルーツのある児童生徒にこのような課題があることが見えておらず、したがってこのような人々に対する支援は問題にされず、「見えない」ままで済まされてしまっている。したがって、「日本語を話すことができる＝日本社会で生きることができる」というマジョリティの社会思想が可視化されたマイノリティだけではなく〈見えないマイノリティ〉の抑圧や課題をも生み出していることを、マジョリティ側が自覚するための取り組みも必要なのである。

## 4 今後の展望- 課題への対応と〈見えないマイノリティ〉の理論化に向けて-

〈見えないマイノリティ〉の当事者が受ける抑圧からの解放を目指す教育のためには、これまで述べてきた【課題①】～【課題④】に対してアプローチしていく必要がある。そして、この課題を解決するためには、マイノリティの当事者に対する教育、そしてその周囲にいる、マジョリティに対する教育の双方を考えなければならない。

### 4.1. 〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性を自覚するための方略【課題①への対応】

〈見えないマイノリティ〉の当事者に対して行う教育としてまず考えるべきは、当事者がいかに

して自らのマイノリティ性と向き合うかということである。そのためには、まず当事者は自身の「当たり前」が「当たり前ではない」ことに気づかなければならない。

〈見えないマイノリティ〉の当事者は自らの経験や置かれた立場、そして行うべき行動について、他の選択肢を考えることが難しい。これは、当事者は自身の強固な「ドミナント・ストーリー」(White and Epston, 1990)に束縛されており、自身が取ることができる他の選択肢を考えることができなくなっていることによるものと考えられる。

そもそも、〈見えないマイノリティ〉はなぜこのようなドミナント・ストーリーを形成するのか。この背景には、複数の文化・社会を移動することによって異なるメタメッセージを受け取っているためだと考えられる。中井・丸田(2019)では、CODAとろう者きょうだいがバイカルチュラルであることを踏まえ、ろう文化と聴文化の狭間でアイデンティティの揺らぎがあるということを指摘した。これは、ろう文化と聴文化のバイカルチュラルであるがゆえに、双方の文化・社会からのメタメッセージを受け取っていることに起因する。例えばろう文化においては自身の意見をはっきりと相手に伝えることが求められるが、聴文化では直接的ではない言い方で相手に伝えることが望まれる。CODAやろう者きょうだいが受け取るメタメッセージは相反するものであり、その双方を受け取ることによって身動きができなくなり、ある種の抑圧を受けることになると考えられる。中井・丸田(2019)では、この抑圧をBateson(1972)が述べるダブル・バインドと考え、考察を行なっている。

このような複数の社会からメタメッセージを受け取ることにより、ろう者きょうだいやCODAは行動を制限され、その結果自らを抑圧するドミナント・ストーリーを形成すると考えられる。

〈見えないマイノリティ〉の当事者は、所属する社会からメタメッセージの存在と、その結果生まれる自身を支配するドミナント・ストーリーを自覚する必要がある。自らのドミナント・ストーリーによって生まれる自身の「当たり前」を乗り越えることができたとき、当事者は自身の生き方に選択肢を生み出すことができる。「障害者のき

ようだから自分は堅実に生きなければならない」というような、自己の感情を犠牲にした選択を強いられないようにするために、ドミナント・ストーリーの語り直しが必要なのである。

#### 4.2.〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性を他者から可視化する試み【課題②への対応】

〈見えないマイノリティ〉の周囲にいる人々は、当事者のマイノリティ性について理解をする必要がある。そして、〈見えないマイノリティ〉の当事者が自身の感情を抑圧して生きることを強いられている原因がマジョリティ側の思想によるものであるということを理解しなければならない。

「障害者のきょうだいだから自分は堅実に生きなければならない」という当事者の選択は、自らの意思で決定されたものと捉えられるかもしれない。しかし、その自己決定に至るまでには、周囲からの期待感やそれによって負わされる義務感の影響がある。〈見えないマイノリティ〉の周囲の思想・認識を変えるための教育を行わなければ、当事者は抑圧から解放されないのである。

〈見えないマイノリティ〉の周囲に他者は自らの「特権性」を理解し、それによって無自覚のうちに当事者を追い詰めているという事実には自覚的にならなければならない。そのためには、マジョリティの社会思想の存在を認知し、自らの特権性によってマイノリティを排除しているということを理解する必要がある。さらにいえば、「マジョリティ」として1つに括られている集団の中の多様性にマジョリティ自身が目を向けなければならない。マジョリティが自らのアイデンティティを再解釈し、マイノリティと自己との関係性を再考することによって、社会の中でのマイノリティやマジョリティの立場、そして自分との関わりが覚えてくると筆者は考えている。

#### 4.3.〈見えないマイノリティ〉による困難に対する対処方略【課題③への対応】【課題④への対応】

これらの課題への対応として、これまで指摘してきたように〈見えないマイノリティ〉ではない学習者に対する取り組みが必要であると筆者は考えている。これは、〈見えないマイノリティ〉の

課題が自身のマイノリティ性によって他者から負わされるものであるためである。対症療法的な解決としてではなく、当事者が直面している困難をその根本から解決するためには、当事者の周囲にいる他者の認識を変容させなければならない。

#### 4.4.今後の展望

これまで〈見えないマイノリティ〉の存在とそのマイノリティ性による諸問題について述べてきた。今後は〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性やその特殊なアイデンティティの様相が他者から承認されないという問題について検討を重ねていきたいと考えている。これについて、社会学における自己・他者承認の理論にさらなる検討の余地があると考えている。

さらに、これまで指摘してきた課題を踏まえ、〈見えないマイノリティ〉のマイノリティ性を他者が承認するための具体的な方略について考察を重ねていきたいと考えている。具体的な方略については、文学教育や論理の教育といった、学習者の自己形成に関わる教育を包括する視点からの提案が必要であり、今後の課題として検討したい。

#### 参考文献

- 中井好男・丸田健太郎 (2018) 「「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュラルな視点から見る言語教育とは- 複線径路・等至性モデルを用いた言語教育観の探索-」日本語教育学会 2018 年度秋季大会自由研究発表予稿集
- 中井好男・丸田健太郎 (2019) 「音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論- 見えないマイノリティによるコラボラティブ・オートエスノグラフィーを通して-」日本語教育学会 2019 年度秋季大会自由研究発表予稿集
- 丸田健太郎 (2019) 「〈抑圧からの二重構造〉からの脱却を目指す母語教育の研究- 「聴覚障害者のきょうだい」の当事者研究を中心に-」広島大学大学院教育学研究科修士論文 未刊行
- 文部科学省 (2012) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm) (9月30日接続)
- 文部科学省 (2017) 「日本語指導が必要な児童生

徒の受入状況に関する調査(平成 28 年度)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/1313867.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1313867.htm) (9月30日接続)

Bateson,G. (1972) 「Steps to an Ecology of Mind :  
Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution,  
and Epistemology.」 University of Chicago Press

佐藤良明訳 (2000) 『精神の生態学 (改訂第 2  
版)』 新思索社

Grosjean, F. (2010). 「Bilingual: Life and Reality.」  
Cambridge, Mass: Harvard University Press.

White,M&Epston.D.(1990) 「 Narrative Means to  
Therapeutic」 Ends Dulwich Centre