

アイデンティティの伝承をめざす教育実践に関する考察 —NZ・CHCHの補習授業校へのヒアリング調査より—

中部学院大学 宮嶋 淳 (4662)

[キーワード] アイデンティティ、在留邦人、日本語教育、在外教育施設、オリジンを知る権利

1. はじめに

ニュージーランド・クライストチャーチ市（以下「NZ・CHCH」と略す）に在住する邦人は、2010年9月から翌年6月にかけてM6以上の大地震に3度見舞われ、日常生活並びにコミュニティの崩壊を経験した。震災を経験した同地の日本人会は、組織の復興と新たな展開を実現させようとしている。報告者は、2011年9月から毎年同市を訪問し、フィールド調査を行うと共に時間の経過を追った現地の物理的変化や日本人会組織の変化を把握しようと努めてきた。こうした一連の調査は、NZ・CHCHにおける日本人会やそれと関連する諸機関（今回の報告においては「補習授業校」）の実際の動きを調査・確認し、関与する人びとの発話を構造的文脈的に分析し、それらをエビデンスとして理論化していくためのものである。このことにより一つの理論仮説を構築できれば、他の地域の在外邦人コミュニティの発展、あるいは被災後の在外邦人コミュニティの復興支援の手がかりを提供することが出来るのではないだろうか。

こうした視点による報告者の研究は、2012年10月第60回本学会全国大会における口頭発表、翌年3月に『中部社会福祉学研究』4、で「被災地法人組織の新たな役割に関する考察—ニュージーランド・カンタベリー日本人会へのインタビュー調査を通して—」で一部公表してきた。得られた知見は次のとおりである。

カンタベリー日本人会は震災を経験し、外部環境に相当する「他者・他団体・公的機関」からの期待が発展の契機となった。その役割の性格は、「共益」から「公益」に向かっていると見える。

カンタベリー日本人会は、公的機関からの期待と要請を契機とし、「社会的ニーズの充足性」の原則に即した活動をめざしている。また、組織の発展と会員のWell-beingの保持・促進とともに、会員ではない在留邦人への利便を考慮した情報提供やシステムの構築を目指しており「不特定多数の者の利益への寄与」の原則を満たしている。そして、同会が実施しようとしている『防災のしおり』づくりや『子どもたちへの防災活動（教育）』『移民サポートシステム』づくりは、わが国の公益法人法にいう公益目的事業に合致しており、公益性を認定していく第三の原則、「公益目的事業性」を保持していると考えられる。

2. 研究目的

本報告は、ニュージーランド・カンタベリー日本人会とパートナーシップを組んでいる子育てサークル、補習授業校、NPOのうち、補習授業校に焦点をあてて行う。

外国で被災し、コミュニティが崩壊した後に、再度、コミュニティを構築していく複数年にわたる在外邦人組織の発展への取り組みは、日本文化と日本人としてのソウル（WHOが提唱するスピリチャリティ）を、如何に保持し、他者や子どもたちに如何に伝えていくのかが焦点の一つになる。このことはアイデンティティ研究のパースペクティブと深く関連がある。

補習授業校は、そうした日本人コミュニティの維持・発展のために欠かせない拠点となって、日本式の教育を提供していることが予想される。つまり、本報告はNZ・CHCHの補習授業校における取り組みの実際を、関係者の発話を得て分析し、日本人コミュニティと子どもたちのアイデンティティに関わる補習授業校の新たな役割に関する理論仮説を構築しようとするものである。

3. 先行研究レビューと概念整理

ここでは補習授業校に関する概念整理と先行研究レビューを行う。

(1) 補習授業校とは何か

文部科学省によれば、日本語補習授業校とは在外教育施設の 1 つである。在学教育施設は、海外に在留する日本人の子どものために、学校教育法に規定される学校における教育に準じた教育を実践することを主たる目的として海外に設置された教育施設である。この在外教育施設は、日本人学校、補習授業校、私立在外教育施設に分けることができる。この発表ではカンタベリー日本語補習校と正式名称を表記しているが組織要件は「補習授業校」である。より具体的に定義すれば補習授業校は、現地校、国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後等を利用して国内の小学校又は中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設である。2014 年 4 月現在、補習授業校は世界で 203 校・在籍者数 17,999 人であり、設置は申請者に基づく認定による。設置者は①海外に在留する日本人が日本人の福利の増進を主たる目的として組織した団体、②法令に基づく学校法人、③その他①・②に準ずる団体となっている。

表 1 在外教育施設：補習授業校の概要

性格	授業内容	設立および政府助成を養成するための 主な要件	政府援助要請手続
現地校、国際学校などに通学している日本人の子どもに対し、日本国内の小・中学校の一部の教科について授業を行う教育施設。現地の実情に応じ、国際学級や日本語補習学級を設けている場合もある。	国語、算数（数学）を中心に、施設によって理科、社会などを加えた授業が、日本国内で使用されている教科書を用いて行われている。通常、土曜日、日曜日等の現地の学校において授業の無い時間に授業を実施する。	ア) 在留邦人社会の総意により、既に設立されている。 イ) 在籍児童生徒数が 5 人以上で今後も増加が見込まれる。 ウ) 運営主体や児童・生徒が一企業だけの構成でなく、公共性が保持される。 エ) 国語を中心とした年間授業日数が概ね 35 日以上あり、授業実施に必要な講師が確保されている。 オ) 政府援助を要請する年度の 4 月 15 日時点で授業を行っている。	ア) 日本人会等が設立した補習授業校が政府援助を要請する場合、学校運営委員会（理事会等）から在外公館を通じ政府に支援要望書等を提出 イ) 補習授業校の実態を整えて、4 月 15 日の時点で授業を行っていること ウ) 政府が適当と認めた場合には、必要な援助経費を毎年度予算に計上する。

出所：公益財団法人海外子女教育振興財団（2014）『在外教育施設のための海外子女教育振興財団ご利用ガイド』より抜粋

本報告の対象校は、上記のカンタベリー日本人会の申請により認定され、日本から派遣校長を得ている在外教育施設である。在外教育施設に認定されるメリットは、日本政府の「主権の及ばない海外において、在留邦人・日本人会等の自助努力をベースに、憲法 26 条の『教育の機会均等』、『義務教育無償』の精神により海外子女教育を支援」しており、文科省の支援の柱に①前記の教員派遣、②義務教育教科書の給与、③海外子女教育振興財団による支援、があげられている。そして、外務省は「日本国民の海外における法律上または経済上の利益、その他の利益の保護および増進」を旨とした支援をメニュー事業化している。国による在外教育施設：補習授業校一の概要を抽出すると表 1 のとおりである。なお、CHCH・カンタベリー補習授業校は、国による 2014 年度教育活動等援助内定校 6 校（うち補習授業校 3）中の 1 校に選定されており、援助事案「日本からの講師を招聘し、『伝え合う力を育てる国語科の授業』に関する研究公開授業、研究協議会、教育講演会を開催」を実施するモデル校の 1 つである。

(2) 先行研究レビュー

補習授業校に関する先行研究は、CiNii (NII 学術情報ナビゲータ) において検索ワード：「日本語補習

校=22 件」と「補習授業校=84 件」が得られた。この結果は概ね「言語学」「教育学」の業績に集中しており、社会福祉学系の論文は見当たらなかった。また、NZ の補習授業校に関する業績も検索できなかった。このことを踏まえて CiNii に掲載されていた最も古い時期=1980 年代から順次、当該論文が質的に「言語学のみ」あるいは「教育学のみ」と判断できるものを除いた、先行研究レビューを行っていく。

① 言語習得に着目した研究：1980 年代

大浜（1980）は、ほぼ 10 歳までが母国語（第一言語）習得にとって重要な時期であるが、「在外年数の多少に関わらず日本語での読書の好き嫌いは日本語語彙理解力との相関が高」としている。つまり、補習授業校での日本語による読書習慣の形成が重要なことを示唆している。國枝(1988)は、在外年数により在外文化の習得に違いがあることに着目した研究を進め、「境界は 4～5 年」と指摘している。小森(1989)は、在外生活者がバイリンガルを目指そうとしてもそれは容易でない現実を踏まえ、それでも両方の言語が上手な児童が日本語環境と英語環境との両方を上手く使い分けできていると指摘している。永島・佐伯（1986）は、現地理解とスポーツの役割について研究し、その役割は大きいとしている。寶槻（2003）はイギリスの補習授業校における PSHE（Personal Social Health Education）プログラムを紹介し、藤森(2004)は REX プログラム(外国教育施設日本語指導教員派遣事業: regional and education exchanges for mutual understanding)について考察している。それを経て藤森（2006）は、在外教育施設に勤務する教員調査（49 カ国 82 校）を行い、教員の研修の必要性を指摘している。

このようにまだ海外子女が日本国内で話題となることが珍しかった 1980 年代という時期においては、子ども達の教育とくらしに注目していく際の視点として、言語並びにその習得に注目した研究が多く蓄積されている。

② 二言語・二文化性に着目した研究：1990～2000 年代（1）

梶田・杉村（1999）は、子ども達が日本へ帰国することを視野においた補習授業校のあり方を研究している。そこでは、「日本語を通した学力を身につけるだけでなく、日本文化の保持、習得も重要な目的」となり、運動会や書初めなどの行事があると指摘している。また、子ども達のアイデンティティについても取り上げ、小学校低学年で日米の比較ができ、高学年になると「両方の良い面を取り入れ」ようとしはじめ、高校生になると「自分のことをよく考えるように」なり、自分のアイデンティティを確立していこうとする傾向を導いている。梶田・早矢仕（2000）は、補習授業校とは日本語と日本文化が一杯詰まった「ミニ日本社会」であるという認識のもと、補習授業校は「癒し」や「アイデンティティの確認」ができる場であると、その機能を整理している。つまり、補習授業校は「言語」教育の場であるだけでなく、多元的な機能を有しており、「バイカルチュラル」を育てる機能があることが見出されている。さらに渋谷（2010）は、国際結婚した日本人母に関する調査を行い、子どもを補習校に通わせている母親を対象とする場合、日本語や日本文化に関する教育が重視され、在住国の教育とのバランスをとることの重要性が語られているという。そして、家族の多文化的な状況により、二言語・二文化教育にとどまらず、多言語・多文化教育をめざしている家族が複数あると指摘している。

③ 子ども達の多様性を踏まえた研究：1990～2000 年代（2）

我妻（2001）は、在外日本人の子どものうち、「障害児」に着目し他研究を進め、補習授業校に障害児教育の専門家がおらず、問題の打開策として堅田（1995）や村山（1997）、下川（1999）らがいう通信システムによる教育相談や情報提供の促進を期待している。また鈴木（2001）は、国内外の日系国際児の増加に着目し、インドネシアで生まれ育った国際児を、補習授業校で受け入れる際の教育カリキュラム並びに教材の必要性を、文化的アイデンティティの確立と関係づけて主張している。国際児に関する考察は土肥（2012）でも行われており、土肥は「日本人とは何か」を問い直す必要性を示唆している。補習授業

校における特別支援教育に関する調査業績として横尾（2009）がある。横尾は授業の中で気になる子どもたちに、具体的に使用できる教材や手だてを提供すると共に、通信手段などを用いることにより学校側からの相談に対応できる仕組み作りが必要と結論付けており、前出の課題を再確認している。

研究の広がりとして、研究の対象となる子ども達の多様性、が捉えられている。

④ 子どもたちのアイデンティティに関する研究：2000～2010 年代

知念・カッター（2006）は、補習授業校の授業と子ども達のアイデンティティに関して研究し、次のような結果を導いている。

自分はより日本人だと思うと回答した生徒は、日本人だと思っていない生徒よりも、自分に日本語運用能力を高く評価している。補習校への姿勢と日本人としてのアイデンティティの関係については、これら 2 つの要因も相関関係がある。つまり、補習校に対して肯定的な印象をもっている生徒は、比較的否定的な印象をもっている生徒よりも、日本人としてのアイデンティティが強い。補習校に対する姿勢と日本語運用能力の関係については、補習校に対して肯定的な印象をもっている生徒は、比較的否定的な印象をもっている生徒よりも、自分の日本語運用能力を高く評価している。

このことから、知念・カッター（2006）は、子どもの言語習得には「言語学習に対するモチベーション」や「社会的アイデンティティ」が重要な役割を果たすことを導いている。そして、母語の学習者である日本人にとって「エスニック・アイデンティティ」「補習校に対する姿勢」「日本語運用能力」の 3 つはそれぞれ関連性があり、補習授業校がエスニック・アイデンティティ形成や日本語習得に大きな影響を与えることが分かったと述べている。ここに至って、アイデンティティの形成には「言語理解」「文化性」「社会性」「それぞれを関連づけた運用能力」が関与することが示唆されている。

ビアンケ（2011）は、ドイツにおける社会的・制度的文脈からの研究を行い、親が母語の保持を希望し、家庭で母語の使用を決めても、現実には現地語が圧倒的に優位になることをまず確認している。その上で、親の現地語力（ドイツ語）が高まり、第二言語（ドイツ語）が新たな表現手段として定着すると、第二言語（ドイツ語）による家族の社会化現象が起こる。すなわち、第二言語力（ドイツ語力）が高い親ほど、母語とドイツ語を使用／混用しやすい傾向にある。したがって、子どもが少数言語（母語）を継承するにはその言語を家庭で使うことが重要である。しかし、その実践には家族成員の持つ諸条件が影響する可能性がある。すなわち、親の在外滞在期間が長く、学歴が高いほど現地語力（ドイツ語力）が高くなる。しかし、親の現地語力（ドイツ語力）が高く、その配偶者の少数言語力（母語力）が低く、子どもの年齢が低い等の条件が重なる場合、第二言語（ドイツ語）に多くコミットする環境が生成する。それによって家庭の少数言語使用が侵食されやすい。つまり、母語が失われていく可能性が強まると指摘している。そして、今後、関連構造を明らかにするには多様な条件を同時に考慮したシステムティックな検証が必要であると述べている。

栗原・森(2006)は、補習授業校で日本語を学ぶことが「日本人としての形」に命を吹き込む行為であり、補習授業校の役割の一つとして日本人アイデンティティの形成を強調している。これを踏まえて西村（2012）は、補習授業校が日本人としてのアイデンティティの形成に重要な役割を果たしていると認識し、補習授業校で子ども達が補習授業校を継続する意味を自問する行為そのものが、民族アイデンティティ、文化的アイデンティティの形成と直結していると指摘している。西村はニューヨークの補習授業校の高校生にワークショップ的な授業を行い、その中から得た発話データを分析している。西村は長期滞在外者、永住者の子女においては、日本とのつながりや現地での文化受容の程度によって、日本人という単一アイデンティティをなすわけではなく、アメリカ人アイデンティティとの、いわゆるバイカルチュラルと

呼ばれる並列構造を取ることが多いことが見出されたという。そして、補習授業校の授業空間に国際結婚が一定役割を占め、さらに非日系家族の子女がいる場合、「日本人アイデンティティ」を多重民族アイデンティティ、文化的アイデンティティの一要素として考えなければならない。すなわち、民族的アイデンティティや補習授業校への所属意識は一樣ではなく、差異を含んでいるからである。また、日本人になることと「日本人らしく」なることとは、同義ではない。しかし、民族の「血筋」を自覚することとは、個人の歴史の中に家族や民族の歴史の流れを見出し、自分を位置づける作業であろうと述べている。もう一点、アイデンティティ形成に対する補習授業校の働きに関する西村の見解は、補習授業校が学力維持・増進、言語や文化伝承の機能をもっていることの意義は繰り返すまでもなく、アイデンティティ形成という視点からみれば、民族アイデンティティの形成に加えて、集団アイデンティティ形成の場としての意義を指摘したいという。なぜなら、補習授業校は補習授業校への所属観や同一化、教師や親との良好な関係などの全体が様々な意味で生徒の心理的安定感や誇りを育てていると考えられるからだと述べている。

⑤ アイデンティティの相対化に関する研究

南 (2010) は、アイデンティティの形成を「相互作用による認知」ととらえ、客観的な「空間」という観点からではない考察を試みている。南のいう「相互作用による認知」で形成されるアイデンティティの枠組みは「人間発達エコロジー」という入れ子構造で説明されている (図 1)。南の示した図 1 を読み取ると、ソーシャルワークというエコロジカル・アプローチのマイクロ・メゾ・エグゾ・マクロの捉え方と近似であり、例示の構成要素を精査していくことで、ソーシャルワーク理論で活用できるだろう。

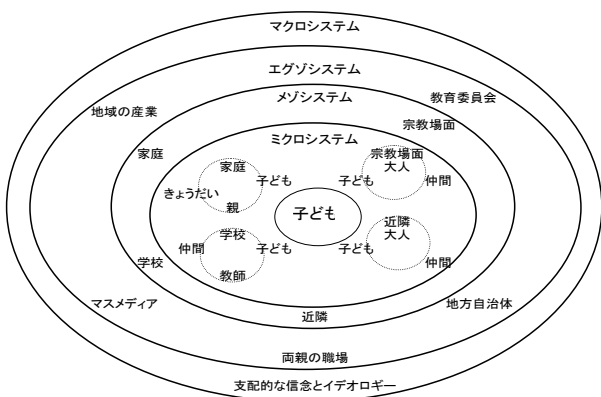


図 1 人間発達エコロジー 出所：南保輔 (2010)

⑥ 親の学校参加に関わる研究：2000 年代以降

柿内 (2003) は、学校評議員制度の導入に代表されるように、日本の教育改革における親(保護者)や地域住民の学校運営への参加が一つの焦点となっており、このことは在外教育施設においても同様だという認識のもと、親たちの学校運営への参加意識について研究を進めている。そして、学校運営に参加した親たちはその経験を他者にフィードバックし、親相互の理解が進み、親自身が高められていくという結論を得ている。奥村 (2010) は、補習授業校の子ども達の日本語力の特徴を「①文脈/場面への依存度が高い口語言語能力は比較的備わっている。②抽象度の高い言語力、文脈/場面への依存度が低い読み書き能力や、共通の情報/認識(スキーマ)を持たない近親者以外の他者との言語コミュニケーション能力が低い。」と示唆し、家庭との連携や親の子どもへの関心の高まりが求められると、親の教育への参画を求める考察を行っている。上記表 1 でみてように、補習授業校の設立には日本人会等当事者が関わるものが期待されているのに反して、親が運営に参画することに関する研究はごく稀にしか認められない。

(3) 小 括

上記 (2) の①～⑥のように概観した先行研究レビューの結果を小括すれば、図 2 のようになり、具体的には次のようになる。

研究の対象となる子どもの範疇としての「障害児」「国際児」に関する研究は 2000 年を前後して取り組まれてきている (図 2 中のターゲット I)。言語・教育的な視点からみた研究においては二言語・二文化から多言語・多文化に広がりを見せている (図 2 中のターゲット II)。補習授業校に関する研究は、個人に焦点あてたマイクロレベルの研究から「開かれた学校」あるいは「文化的多元的アイデンティティ」というキーワードに代表されるようにマクロレベルの研究へと広がりをみせている (図 2 中のターゲット III)。また、言語とアイデンティティに関する捉え方が、単一的組み合わせ、あるいは単一的作用に着目した段階から多元的組み合わせ、あるいは多元的作用に着目した段階に深化している (図 2 中のターゲット III)。親の考え方の多様性や子どもの教育に関わる機関・秩序の多元化に伴い、補習授業校をシステムの一機関とみなした研究が登場する (図 2 中のターゲット IV)。

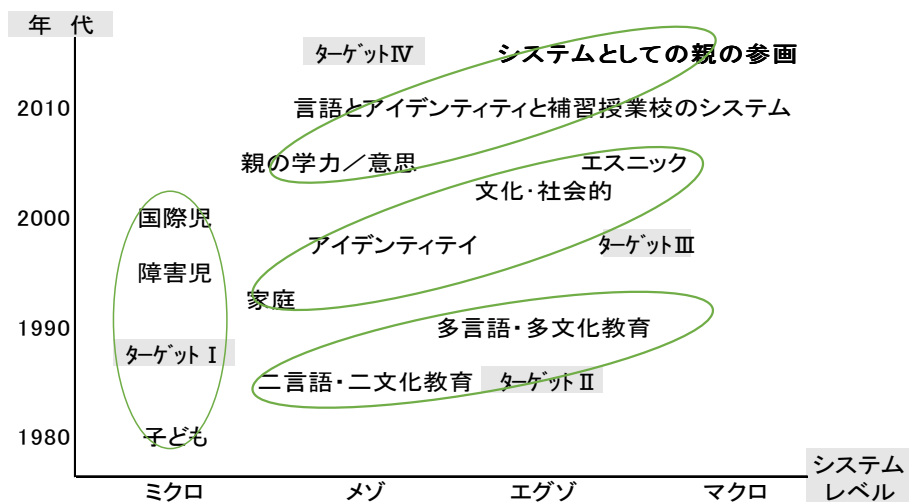


図 2 補習授業校をキーワードとした研究の変遷 出所：筆者

こうしたレビューの結果を踏まえた上で、報告者の研究は、図 2 におけるターゲット IV を射程としており、マクロなシステムレベルの研究であり、今後の課題とされている領域に位置づけられる (鑪：2014)。

3. 研究の視点および方法

これまで 3 年間にわたり CHCH 現地を訪問し、現地の変化を踏査、ヒアリングしてきた実績と関係性を踏まえ、同調査を継続させた。被災後から毎年 2 月末 (2015 年は 3 月 1 日) に CHCH で「ジャパンディ」というイベントが開催されている。このイベントは、日本人コミュニティの存在を現地に知らしめる機能を果たしている。2014 年 2 月には、3 回目の現地踏査とインタビュー調査を以下のとおり行い、今回の報告のエビデンスを得た。

- 1) 調査の時期：2014 年 2 月
- 2) 調査方法：現地踏査と半構造化インタビュー調査
- 3) 調査対象：CHCH・カンタベリー日本語補習校 A 校長
- 4) 調査内容：①補習校の概要、②日本人コミュニティとの連携、③その人材づくり、④学校間連携、⑤異文化の中で暮らすということ、⑥子どもを取り巻く重大課題の現状。
- 5) 分析方法：半構造化面接の手法を用いて聴取した音声記録を専門業者にテープ起こしを依頼し、テキストデータ化した。テキストデータは用例・例示並びに言い誤りを削除し、方言を標準語に変換した後、文脈を重視しながら要約を第 4 次まで繰り返し行った。その後、西條

(2007、2008)が提唱する構造構成的質的研究法 (S C Q R M) をメタ理論として結果を考察し、結果を構造的にとらえて結論を導いた。

4. 倫理的配慮

CHCH・カンタベリー補習授業校 A 校長に対して、E-mail によるインタビューの背景並びに質問項目を示し、アポイントと研究協力への同意を E-mail により得た。インタビュー当日においても、同文書を示し、口頭で了解をとっている。調査結果を論文として公表する場合には、事前に再度、公表にかかる了解を得るため、テキストデータを確認していただく予定である。

5. 結果

(1) CHCH・カンタベリー日本語補習校の概要

カンタベリー日本語補習校の概要については、同校のホームページに掲載されている内容を要約する。

①教育目標： 『学び合う喜び、高め合う喜びを身につけた、心豊かな児童・生徒の育成』

現地校と補習校、両校に通う子ども達は、日々精いっぱいを送っている。その子ども達を送り出す家庭もまた懸命である。その源泉は日本人としてのアイデンティティによるところが多い。本校はそれを提供し、確認する場として、また確かな日本の文化や伝統、学力を提供する場として機能しなければならない。年間 39 週、週 4 時間の教育プログラムの中で、単なる教科指導に終わることなく、集団としての学び合い・高め合いを醸成する。具体的には学校の組織体としての機能を高め、特別活動 (学級での指導、児童・生徒会活動、学校行事) の充実を図っていく。学力の定着には、学習規律と生徒指導、学級経営と授業力・指導力が中心となる。時間に余裕のない補習校運営ではあるが、学級での指導、児童・生徒会活動、学校行事や教職員の校内研修(授業研究等)の時間等を生み出し、教育の充実を図る。

②「めざす学校像」： 明るく元気な 規律ある 高め合う 思いやりのある学級 (補習校)

③学校沿革

平成 5 (1993) 年	保護者有志が「日本語学習会」をスタート
平成 9 (1997) 年	「日本語教育施設」設立準備委員会発足
平成 10 (1998) 年	開校、「補習校運営委員会」発足 (児童生徒数 57 名)
平成 18 (2006) 年	文部科学省より派遣教員着任、補習校校歌制定 (児童生徒数 158 名)
平成 21 (2009) 年	Canterbury Japanese Supplementary School Trust Board による運営に切替
平成 23 (2011) 年	小 1～小 4「活動」導入 (児童生徒数 227 名)
平成 24 (2012) 年	文部科学省より派遣校長着任 (児童生徒数 220 名)
平成 25 (2013) 年	小 1～小 4「活動」を廃止して「国語」に変更、補習校事務所増築 (図書室を移設)

④入学資格： カンタベリー地区に在住するカンタベリー日本人会会員の子女で、日本の義務教育年齢または付属幼稚園入園対象年齢であること。

⑤対象年齢： 【小中学部】 6 歳から 15 歳まで 【幼稚園】 4 歳児 (年中) と 5 歳児 (年長)

⑥学年・学期、授業日・時間：

4 月から翌年 3 月までを学年期とし、現地校に準じた 4 学期制。年間 39 回の授業と行事。毎週土曜日

【小中学部】午後 1 時～5 時 (国語・算数/数学・社会) 【幼稚園】午前 9 時 30 分～11 時 20 分

⑦教科書： 日本の義務教育学齢の児童・生徒には、申請することにより日本から教科書を無償で受給できる。補習校で毎年 4 月および 10 月の在籍者を対象に、一括代行申請（日本国籍保有者のみ）。

(2) インタビュー調査結果の構造

A 校長に対しておこなったインタビュー調査の結果は、上記「3. 研究の視点および方法」で示した分析方法により分析した。A 校長が示したストーリーラインは次のとおりである。

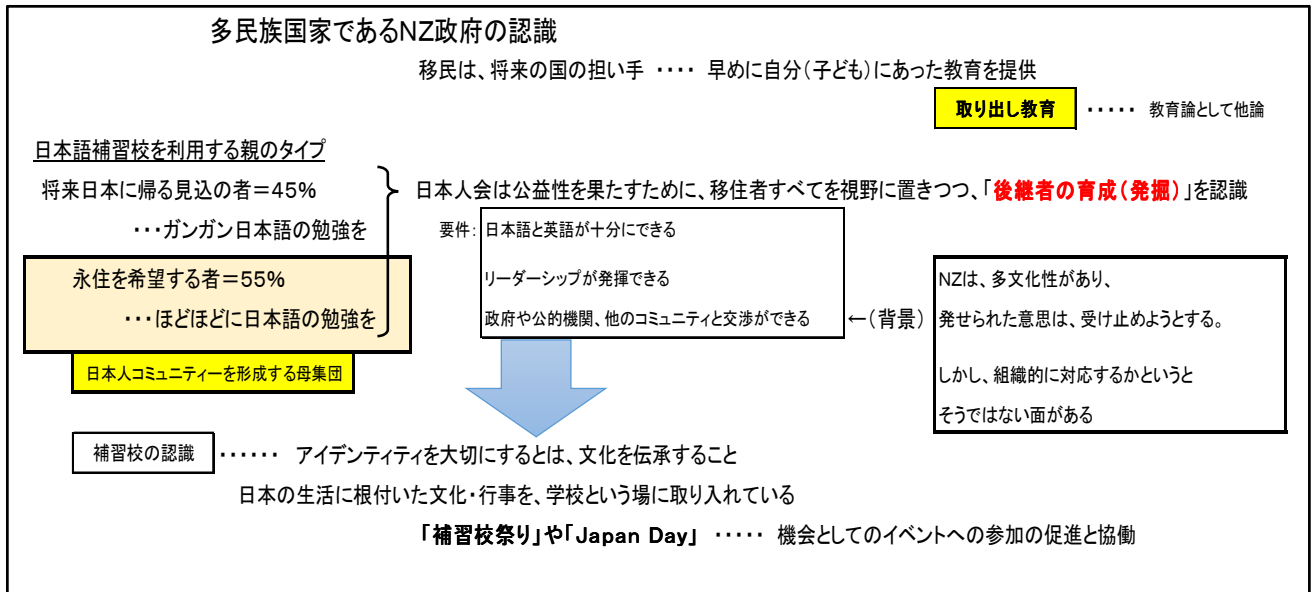
日本とニュージーランドでは、子どもたちの教育に対するスタンスの違いは確かにある。ニュージーランドでは『子どもたちの特徴』を生かせるよう早目の『取り出し教育』が行われている。画一的な価値観で大学を目指す日本とは違い、多様な選択肢の一つとして大学が位置づけられている。本補習授業校の目的は、日本政府の援助を受けて、日本人在留者とその子どもたちに、国語、算数・数学、社会の教科において基礎基本の習得を目指し、日本の教科書を使って、日本語を用いて、日本に帰国し些細にも対応できるよう日本語力の習得を図ることである。補習授業校を利用する親には、①将来日本に帰る見込みの者と②ニュージーランドに永住を希望する者がいる。①と②では親の希望が大きく異なる。この希望の格差が学校側を『マタサキ』状態に陥らないよう、授業研究を通して学び合い学習を推進する必要がある。」「日本人コミュニティを形成する者として①と②を区別することは適切ではなく、補習校としては日本の学校教育としてアイデンティティの伝達を大切にしている。アイデンティティを大切にすることは、文化を伝承することであり、それは日本の生活に根付いたものであり、学校という場に取り入れることで子どもたちに日本や日本人を理解してもらいたいと思っている。そうした『機会としてのイベント』に参加し、そこで活動することで、仲間づくりとなることができる。

本報告「1. はじめに」で示したカンタベリー日本人会へのインタビュー調査から得た知見と A 校長による CHCH における「日本人コミュニティ」と「移民としての日本人」についての見解を照合したところ、図 3 が構成された。図 3 を作成するために活用した A 校長の発話データは巻末に示した。

図 3 について簡潔に説明すると次のようになる。

多民族国家である NZ において移民は、将来の同国の担い手であり、移民の子どもも他の子どもと同様、良い所を伸ばす教育（取り出し教育）の対象となる。日本語補習校を利用する親には 2 つのタイプがあり、将来日本に帰る見込みのある者とそうでない者がいる。後者である永住を希望する者は「ほどほどに日本語を」学べば良いと考える傾向がある。この後者に属する家族が将来の日本人コミュニティの重要な継承者であり、日本人会からの期待が高い。日本人会は自らの役割が「公益」化したことにより、「すべての移住者」の福祉の向上のため、「後継者の育成（発掘）を認識しており、後継者にはいくつかの要件が備わっていることを期待している。その背景には NZ という国の文化と政策理念があり、日本人会は NZ 政府や公的機関、他のコミュニティと利害や福祉にかかる日本人代表としての交渉が求められるということがある。すなわち、将来の日本人コミュニティの担い手と期待される家族と期待をかける組織との間にコンフリクトが潜在化している。そうした中で日本語補習校は、日本人会に所属する家族の子どもたちに日本の教育を提供している。日本語補習校においてアイデンティティを大切にすることは、文化を大切に伝承することであると認識し、国語、算数・数学、社会の教科学習とともに日本の生活に根付いた文化・行事を学校教育に取り入れている。その一環として日本人会が開催するイベントにも参加し日本人会と協働している。

図 3 インタビュー調査結果の構造



出典：インタビュー調査より報告者作成

6. 考察

わが国のグローバル化に伴い、日本国籍を持つ在留邦人は平成 25(2013) 年 10 月 1 日現在の集計で、125 万 8,263 人で、前年より 8,686 人(0.7%)の増加となり、昭和 43 年以降過去最多となった(外務省：2014)。こうした中、日本政府の「主権の及ばない海外において、在留邦人・日本人会等の自助努力をベースに、憲法 26 条の『教育の機会均等』、『義務教育無償』の精神により海外子女教育が支援され、「CLARINET」というホームページで様々な施策が具体的に紹介されている。その中の一つとして在外教育施設、とくに補習授業校による日系子ども支援の実際を本報告では取り上げた。

先行研究においては、①研究対象となる子どものあり様に関する研究、②言語・教育的な視点からみた研究、③「開かれた学校」あるいは「文化的多元的アイデンティティ」というキーワードに代表される領域拡張レベルの研究、④言語とアイデンティティに関する捉え方に関する研究、⑤親の考え方の多様性や子どもの教育に関わる機関・秩序の多元化に伴う、補習授業校のシステム研究がなされていることが明らかになった。こうした研究成果の中でも注目すべき観点が「子どもたちのアイデンティティ」という観点であり、エリクソン(1959)の心理社会的理論の影響であった。エリクソンは人間の発達を社会の関係性の中で捉え、個人的同一性と社会的同一性を区分している。移民である親のもと、親の母国とは異なる地で成長する子どもたちは個人的私と社会的私を架け橋する文脈で「マイノリティ・アイデンティティ」あるいは「エスニック・アイデンティティ」を形成する。こうしたアイデンティティの定着は主流社会との乖離をもたらすとも考えられている(川浦：2014, 191)。つまり、居住国のナショナル・アイデンティティとエスニック・アイデンティティとの交差が、子どもたちのアイデンティティを脅威にさらす危険性があるのである。それをできる限り限定的にしていける環境を研究していかなければならないとされている。続けて川浦は『マイノリティ・アイデンティティ』を検討する際には、伝統的に正当化されてきた社会認識や規範によって築かれる『構造化された他者のまなざし』が、どのようにマイノリティ化を引き起こすのか、またマイノリティ化された個人はそのまなざしにどのように対応するのかについて、社会学的な視点から当事者の体験を読み解く作業が必要であると指摘している。このようにみえてくると、在留邦人の数そのものが過去最高に増加したとはいえ、当該居住地におけるマイノリティであることに変わりはなく、適切な支援—ここではこれまで行われてきた文部科学省や外務省による支援—が引き続き拡

充されていくことが必要であろう。そして、本報告で見出したことは NZ・CHCH のように City Council（市役所）が『コミュニティーサービス：移民者転入ガイド』を日本語で提供し、移民をあらゆる生活場面でほぼ、自国民と同等に扱っている地域において、そこに住む日本人を含む家族と日本人コミュニティ、そして補習授業校との間にトリレンマ、あるいはコンフリクトが生じていることである。ここに生起しているトリレンマ、あるいはコンフリクトは、前記したようにアイデンティティに関する研究の成果を得て社会化されなければ、解決できない課題のように考えられる。

そこで報告者は、アイデンティティを形成していく前意識として、「自分を知る」という概念を前置することにより、トリレンマ、あるいはコンフリクトにモラトリアム期間という時間軸を設けることができるのではないかと提案したい。モラトリアムとは、アイデンティティ研究においても内的危機の認知として承認されており、岡本(1994)がいうアイデンティティのらせん式発達モデルに欠かせない概念である。この概念を活用することにより、図 3 で生じた日本人会の葛藤のすべてを補習授業校が引き受け皿になる必要はなくなる。現行、小中学部（6～15 歳）までである NZ・CHCH 日本語補習校においては、各種日本文化への企画並びに参画、協働を「日本や日本人、日本の文化を知る」という目的に橋渡しすることが可能となるだろう。

アイデンティティの伝承とは自らの「オリジン(出自)」を尊重することを知るところから始まる。「日本人としての生活や文化」を知るということは、在留邦人の子どもたちにとって「オリジン(出自)を知る」ということである。オリジンを知り、アイデンティティを確立することは国連子どもの権利条約で認められた子どもたちの権利である。したがって、そうした子どもの権利を擁護するソーシャルワークは、国際子どもソーシャルワークの課題の 1 つであると考えられる。

7. おわりに

本報告では、NZ・CHCH における日本人コミュニティについて考察した。そのターゲットは、NZ・CHCH に在住する日系家族であり、その子どもたちである。そして、日本人コミュニティを支える日本人会と補習授業校を調査し、その機能を連結システムとして理解しようと試みた。報告者が得た結論は前記したとおりであり、きわめて限定的なものである。今後、さらなるアイデンティティ伝承のための教育福祉実践のありようを研究していきたいと考える。

文 献

今回の発表では割愛する。

資料 1 図 3 を作成するために活用した A 校長の発話データ

- 1) NZ の教育は、子どもたちが「人間的に成長していく上でプラス」でしょう。だから日本のような「激しい競争」とかは、NZ の教育の中では目にしない。早めに自分に合った、一番心が落ち着いて、自分が更に成長するような気持ちで、そこにどんどん入っていく。
- 2) NZ は多民族国家を目指していますから、移民等になる予定の人たちに対して英語教育、取り出し教育も最初からやっている。ちゃんと取り出しをして英語がしゃべれるようにして、将来 NZ 国民として社会で働いてもらわなくちゃいけないというかたちでうまく対応しています。将来を見据えながら、金をちゃんと掛ける教育投資をしています。
- 3) NZ では、自分の専門性を追求し、あくまでも大学はそこにあり入学は可能であるが、将来それを自分の職業にするためにはどのような勉強をしていく必要があるか考えながら、自らの進路を選びとれ

る生き方が可能になっている。

- 4) 毎週土曜日しかないから、年間 156 時間・39 週で、子どもたちは 13 時までに教室に入って、終わるのが夕方の 17 時。
- 5) カンタベリーは大企業とか日系企業がほとんどありませんから、財政的には厳しい、授業料のみで運営しています。
- 6) 保護者の要望というのは、子どもの日本語力とそれに付随する日本的思考をしっかりと付けてほしいということが中心です。日本へ帰ったとき、日本に帰らなくても将来こちらにずっと住んだとしても、日本語が使えるのだったら将来ニュージーランドにいても資格が取りやすくなる。将来、自分の進路というものを考えたときに、今、日本語をしっかりと勉強しておくことは、自分の進路選択の幅を更に広げることになるというふうに考えられます。
- 7) 補習校に在籍する子どもたちの大体 45 パーセントは長期滞在の家庭の子供たち。残りの 55 パーセントは国際結婚等で、こちらに永住することを目的としている家庭の子供たちの割合です。学習意欲に欠ける子供はどうしても 2 割ぐらいいはいます。日本ですと国語は 1 週間に 6~8 時間。それを補習校では週 2~3 時間で消化させなくちゃいけない。日本と同じ教科書を使用しています。2~3 倍の速さでどんどん授業を進めないと教科書が終わりません。宿題は、1 週間分出ます。それから読書は「週間読書」。これがワンセット。それが毎週、毎週です。
- 8) 多様な家庭環境で育った子どもたちですから、学習指導が「またさき」になる懸念もあります。「そんなに速いスピードで授業を行わなくてよいです。のんびりやってくださいよ。子供が理解したら次へ進んでください」と言う保護者と、「授業は教科書が終わるように進めてください。教科書をきちんと、しっかりやってください」という保護者の両方の要望があります。そのため、絶えず教員は研修会を行い、全員で授業研究を重ね、学び合い学習の推進をはかり、授業改善の努力を続けています。
- 9) 子どもが学習内容をよく理解できない場合や欠席していて授業を受けていなかった場合、家庭の希望に応じて平日補習を行っています。学習内容が定着していない、学習内容を理解していない子どもが、学年が上がるにつれて増えています。そういう子どもが各学級にいますので、授業改善を行い、学習展開の工夫を行うために、教員の研修を積極的に取り組んでいます。また、IT を使った授業にも挑戦しています。
- 10) NZ の学校では「落っこちる」「進級できない」、もう 1 年また同じ学年をやる。それが、何とも思わなくてすむ、そういうシステムなのです。だから珍しくはない。
- 11) NZ の現地校では、お隣同士が「月から金まで」の子どもと、補習校に通う子どもは「土曜日」も通っており子どもの負担が違う。だから補習校に通っている子どもは、最初は面食らってしまう。現地校ではこう、補習校ではこう。それぞれが違うわけですから。
- 12) 私が臨時に担任をやらせてもらって一番違和感があったのは、黒板が思うように使えないということです。日本の教育ですと、掲示物をぶら下げておく。すると子どもは、国語の授業以外でも、ちらっと見たりしながら頭の中で繰り返し学習をします。自分の教室ではなく、「借り物の教室」で、そのときだけ教室になる。だから第 2 の教室、第 2 の担任。第 2 の教室というのは家庭です。第 2 の担任というのが保護者です。ですから補習校は、保護者の子どもへの支援が大変重要です。
- 13) ここは 4 学期制。補習校の 3 学期が終わって 2 月の初め頃が 4 学期。新学期初めに辞める子もいれば、補習校 4 学期の終わりは大体 3 月の下旬から 4 月の初めですから、1 年間が終わったのでそこで辞める子が比較的多いです。特に辞める子は、現地校の子供たちと遊ぶことが多く、友達も多くなり、現地校の友達とのつながりが子どもの中で強くなるからです。

- 14) 日本人コミュニティというのは 3,000 人で、よくぞ「Japan Day」であれだけの参加者を集めました。日本人コミュニティとして、やはり日本語も使えて、そして英語も十分使える、そういう人をコミュニティの中の後継者となってほしい、それが願いです。補習校で頑張れるような子どもは、将来、日本人コミュニティの中で「活躍できる人」「日本語も英語も使える人」です。
- 15) 日本人会の役員の人たちも、この日本人コミュニティを今の子供たちに将来背負ってもらわなければならないから、直接日本の政府や指導者と対等なかたちで話ができるというか、ちゃんとコミュニティの中で育てていないと何もできなくなっちゃうのです。そうすると後継者をきちんと育てるためにも補習校に頼るのではなく、後継者の育成というのを日本人コミュニティで考えていく必要があると思います。日本の「法律用語」「政治的なこと」「経済的なこと」、一通り全部頭の中に入っていて交渉するような人間をつくっていかなくちゃいけないと思うのです。
- 16) 人間って、自分でそういう目標を持てば努力もする。努力し続ければ何とかなる。地域の人たちは「教育資源」です。
- 17) 「補習校祭り」というのを、地域で、日本人コミュニティで、人的資源の協力を得ようと、保護者の協力を得ようと進めています。結局は、補習校に通う子供たちはもちろん日本へ帰る子もいるけれども、将来、日本の社会で働く人材であり、さらに日本人コミュニティのために働き、役立つ、そういう人材でもあるわけです。それであるならば、やはり地域の人たちと連携しながら子どもを育てていく、そのスタンスは間違っていないと思うのです。
- 18) 日本人としてのアイデンティティの確立というのと、「自分は日本人だな」「日本の文化って何かな」とか、日本というものを絶えず意識すること。これは違う、あるいは、日本的に近いとか。
- 19) 英語って世界共通語です。でも、別に話ができなからうが何だろうが、こちらが心を開かなくちゃ会話はできない。だから間違ってたっていい。自分の気持ちとか、意思をなんとか身ぶり手ぶりでもいいから伝える。すると、それに関してちゃんと返してくるし、一生懸命NZの人は、自分の仕事をやろうとする。一方で、NZの方はきちんと解決策を提示したり、みんなでこういうふうにすればとか、じゃあやろうとか、それはあまり強く出てこないなと感じたりもする。日本だったら組織的に、そこら辺は考えるかなと思う。
- 20) 補習校では日本人としてのアイデンティティというか、日本の文化を伝えることが、今、私たちにとって大事なことだと思う。
- 21) 長期滞在の子供たちもそうですけれど、日本の文化というものをちゃんと伝えていく必要がある。大人になったときに、自分のアイデンティティは日本だといえるのは、やはり小さいときから日本の文化を学び、体験しているからであり、海外で生活している子どもたちが自分のアイデンティティを問うた時、明確に、自信を持って答えられるよう、日本の文化や伝統を伝えていく必要があると思っています。