

在日フィリピン系移民第 1.5 世代の子どもの発達と教育相談アーカイブス

矢野 泉

A Consideration of Development of 1.5-generation Child-Filipino Migrant and the Archives of Educational Consultation in Japan

1. はじめに

本稿では、フィリピン出身の子どもで第 1 世代移民の親（家族、親戚を含む）から日本へ呼び寄せられた移民 1)（以下、在日フィリピン系移民第 1.5 世代の子どもと称す）、すなわち、在日フィリピン系移民第 1.5 世代の子どもの発達を、発達を支援する「教育相談アーカイブス」の助けを借りながら論考する。文化人類学や社会学の国際的な研究分野であるならばともかく、日本の教育学研究において、在日フィリピン系移民の子ども第 1.5 世代に焦点を当てた論考は、教育社会学者徳永智子による「「フィリピン系ニューカマー」生徒の進路意識と将来展望」（徳永、2008）に関する研究以外は、管見の限り見あたらない。発達と類似する用語に「適応」がある。「適応」には「同化と異化」すわわち、「順一適応と抗一適応」が考えられるが、論者によっては、「適応」に「異化」のプロセスを組み込まないと判断することも思量される。よって、本稿では、「順一適応と抗一適応」のプロセスを組み込む、子どもの成長過程として「発達」という用語を使う。

2009 年 12 月時点での在留資格別統計を見ると、外国人登録者数は、2,186,121 人（日本における人口比 1.7%）、フィリピン国籍登録者は、211,716 人に上り、中国、韓国・朝鮮、ブラジルに次いで 4 位、外国人登録者構成比 9.7%である。フィリピン出身の移民は、研究者によって、フィリピン人移民（Filipino Migrant）と称されることがある。しかし、本稿では、日比国際児や親の都合で日本へ呼び寄せられたり、出身国へ帰されたりと往還 2) する子どもに、「なにじんですか？」と問うことは適当ではないと考える、ある現職校長の卓見にならい、本稿の日本語での表記をフィリピン系移民とする。

2. 移民の外国人児童生徒に対する教育方針と制度設計

移民の外国人児童生徒に対する文部科学省の教育方針及び制度設計は、平成 20 年 6 月「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」が文部科学省に報告した『外国人児童生徒教育方策について』に詳しい。この方針は、国際人権規約に基づき、義務教育年齢にあたる外国人の子どもが公立小中学校に就学を希望する場合に、無償での受け入れを行い、「外国人児童生徒が有する外国での生活や外国での文化に触れた体験を、教科や総合的な学習の時間などの中で、本人及び他の児童生徒の学習に生かせるような取組を行うことが求められる」と謳っている。

このための指導体制として、「学級担任や外国人指導担当の教育による指導に加え、支援員や通訳等の外部人材を活用」されていることに言及している。同方針は、移民の外国人児童生徒が日本の高等学校に進学したり、企業に就職する他、移民の出身国に帰国することも想定している。

ゆえに、日本における移民の教育政策は、日本への定住だけでなく、日本定住を経由した帰国、帰国してから日本へ再定住、再定住を経てからの再帰国、敷衍すれば、出身国と日本との往還 3) をも視野に入れているものと考えられるのである。

3. 方法と対象

3-1. 方法

子どもが移民となるケースは、家族と一緒に第1世代して日本に移民する場合、日本に移民した家族の結合により日本で生まれた世代として生活を始める第2世代、出身国で出身国の文化や習慣を身につけた後に、移民した家族や親戚から移民先の国に呼び寄せられた子どもがあげられる。

このような、移民した家族から呼び寄せられ、フィリピンでの文化や習慣、文化社会的状況において生育歴のある子どもを、フィリピン系移民第1.5世代とする。

加えて、形式としては、第1世代であっても、移民本人が発達段階の幼い時期にあり、自らの意思で移民を決断していない子どもであるならば、第1.5世代にカテゴライズする方が適当と思量されるケースもあるだろう。

在日フィリピン系移民の子ども第1.5世代の発達研究に着手するにあたって、独力でインフォーマントを探すことに2年近くを費やしたが、言語の壁などの理由で、いくつものコミュニティのゲートキーパーに断られ窮した。

たとえば、筆者がすでに、フィリピンに関する研究実績を相当数積んでおり、英語とタガログ語を自在に駆使できるのであれば、コミュニティのゲートキーパーからも歓迎され、トランスナショナルなデータを独力で収集し、学術的な英語を用いて、研究成果を形成し、国際会議における発信、英語の学術書を出版するなどの公表をしていくこともできただろう。これはグローバルな研究分野としては、妥当な発表方法である。しかし、学術的な英語に普段接していない日本の学校の教職員、保護者（学術英語が堪能な教職員や保護者、子どもは除く）、日本国内のローカルなコミュニティでフィリピン系移民と協働学習活動や生活相談活動を行っている当事者にとっては、この方法では、研究成果から導かれた情報にアクセスすることは難しい。

日本国内のローカルな当事者たちがフィリピン系移民第1.5世代の子ども達の発達に関して情報にアクセスすることはできないか。かかる観点から、筆者が試みたことは、インフォーマントの発掘という研究方法の視角を変えることであった。その結果、着目したのが、財団法人かながわ国際交流財団が『あーすぷらざ外国人教育相談報告書』にまとめられた相談事例を「アーカイブス」として活用することであった。「アーカイブス」は複数のオーラル・ヒストリーやメッセージ、映像資料、相談記録などをまとめた電子ファイルであり、誰もがアクセスできる公共書庫である。

3-2. 対象

日本におけるフィリピン系移民の子ども達の発達を本稿で問題として取り上げる教育学研究における意義はどこにあるのか。

さらに、なぜ、第1.5世代を照射するのか。その1として、フィリピンでは英語が公用語とされ、フィリピンの学校教育では英語が必修であり、文化社会的状況に英語が埋め込まれている。フィリピンでの生育歴のある子どもは、いまや世界共通言語となった英語をアドバンテージとして、日本の学校文化や地域社会で発達していくうえで、セルフ・エスティームを獲得することができるのではないかとということ、その2として、親の都合で日本へ呼び寄せられたり、フィリピンへ戻されたり、祖父母や親戚に預けられたり、親代わりに弟妹の世話をしなければならなかったり、学校を休んで行政機関や病院などで日本語のできない親のために通訳をしたり、請求書や通知書などの書類の翻訳を親から頼まれたり、発達段階では子どもでありながら「親」の親代わりをするという、アイデンティティ・クライシスを抱えるのではないかとということ、その3として、親である移民第1世代とは違って、親の都合で定住と移動の間を揺れ動

くので、将来設計の「バランス感覚」が形成されにくいのではないかという問いが立てられる。これらの問いを考えることに、教育学研究における意義を覚えるのである。

他方、日本における外国籍児童生徒の教育制度がどのように設計されてきたか、いかなる教育環境が整備されてきたのか、問題点はなんであるのか、という教育制度に関する包括的な研究を、フィリピン系移民第1.5世代の子どもの焦点を当てつつ、教育社会学的な観点から論文をまとめるというアプローチも、教育学研究者である筆者には期待されるかもしれない。しかし、そうした研究はすでに佐久間孝正（2006）によってまとめられていて、筆者はそれをもって充分と考え、佐久間の研究を超えるものを、佐久間の刊行から僅か数年で世に送り出すほどの関心を筆者は、日本の教育制度には見いだせなかった。佐久間につづく在日外国人児童生徒の教育政策研究の動向を見ても、日本における外国人教育政策の現状と課題として、佐藤郡衛（2010）が新著においてすでに論じている。

4. 教育相談アーカイブス～「教育相談報告書」の活用

前章において、アーカイブスを、相談記録などをまとめた電子ファイルであり、誰もがアクセスできる公共書庫であると述べた。日本オーラル・ヒストリー学会のホームページでは、アーカイブスをインタビュー・コレクションと呼び、大学や博物館、図書館でオーラル・ヒストリー・プロジェクトが実施されて、アーカイブを備えるのがごく普通になり、人々に広く利用されていると記されている。

Yow, V.R. (2005) は、アーカイブスを「保存、整理、公開」の面から捉え、インタビューを通して収集したオーラル・ヒストリーのトランスクリプトなど、とくに、語っている人ごと映像で映した資料、その他を含めた音声資料を、聴き手や収集者以外の人々にも公開する研究資源の共有化を論じた。資料のアーカイブ化、すなわち共有を目的とする公開提供にあたっては、資料としての活用の範囲を覚え書き（同意書）で語り手と収集者の間で交わすことも交わさないこともある。交わさない場合は口頭で公開する承諾を得る。著作権については、音声は語り手が、利用権は聴き手が持つ。アーカイブスでは、音声や映像と現実のずれがあることを認識しておくことが肝要である。というのは、資料化されるまでに、語り手の解釈と操作、聴き手の解釈と操作が入るからである。収集した一次資料をアーカイブスとして保存、整理、公開することの意味は、学術活動の成果を論文、学術文献として残すことを仕事とするだけでなく、どのような人により、どのような環境のもとで第一次資料が制作されたのかという知見に第三者が共同参加することを可能にすることにある。4)

たとえば、在日フィリピン系移民の子どものような教育上の課題を抱えているのか、どのような発達プロセスを経ているのか、それらを知りたいとしても、論文や学術書しか入手できないとする。知ることが出来るのは、論文や学術書の執筆者が作成した理論的枠組みにおさまるように作成されたデータである。当然、読者は、第一次資料そのものにはアクセスできないようになっている。論文や学術書から理論を通じて貴重な知見は得られるが、著述の背後にある「生のもの」に触れられないもどかしさも覚える。収集された声を聴いているのではなく、収集した者の声を聴いているかのように思える。皮肉なことだが、本稿もまた、著述の背後にある「生のもの」と読者とを隔てているのだろうか。

筆者は、移民の外国人児童生徒を支援する団体の複数のメイリングリストに登録している。ある日届いたメールの仕分けをしているとき、一通のメイリングリスト・メールに目がとまった。それは、財団法人かながわ国際交流財団が2006-2009年度に行った外国人の子どもの教育相談事例を考察した『あーすぷらざ外国人教育相談報告書』の活用のインビテーションであり、クリックすれば、「あーすぷらざ」のホームページに画面が変わり、該当の箇所をクリックしていけば、報告書すべてを無料でダウンロードできるものだった。まさにこれは、アーカイブスの持つ「保存、整理、公開」の三要素を備えた情報提供のかたちである。

クリックした画面にはつぎのように記されていた。

情報フォーラム

「あーすぷらざ外国人教育相談報告書（2006～2009年度）」

財団では、2006年度より「あーすぷらざ外国人教育相談」を開設し、外国人児童生徒や保護者からの多言語による相談対応、学校関係者やボランティアからの相談対応、相談対応を適切に実施するための資料収集と発信、関連機関との連絡会の開催などを行ってきました。このたび、2006年度から2009年度まで「あーすぷらざ外国人教育相談」でお受けしてきた相談の4年間の記録を「報告書」にまとめました。実施体制、相談件数のほか、これまでお受けしてきた相談ケースを具体的にご紹介し、ケースを通して見える外国人児童生徒が置かれている課題についてとりまとめました。この報告書が、これから外国人児童生徒に対する支援を進め、子どもたちの教育環境を豊かにしていくために、少しでもお役に立てれば、と願っています。

ダウンロード

本文

資料1 教育相談窓口一覧表

資料2 主な相談者出身国の義務教育課程と学齢表

資料3 参考になるホームページと図書資料

資料4 学年・科目別 外国人児童生用指導教材一覧（小学校編）

資料4 学年・科目別 外国人児童生用指導教材一覧（中学校編）

問合せ（財）かながわ国際交流財団 多文化共生・協働推進課 ※（後略）

（あーすぷらざ、2010）

5. 在日フィリピン系移民第1.5世代の子どもの発達

この「教育相談アーカイブス」において、在日フィリピン系移民第1.5世代の子どもの発达到に該当するケースのタイトルをあげる。

「第1節 制度的な課題」

【ケース1-1】子ども達が学校に入るにはどうしたらいいか

- ・相談者 母及び子ども本人、タガログ語、フィリピン出身
- ・相談を必要とする人<同伴> 19A（男）16B（男）、タガログ語、フィリピン出身、日本国籍
- ・内容（略）
- ・対応（略）
- ・その後の経過（略）

※ケースから浮かび上がる課題と考察が書かれている。

【ケース1-3】フィリピンから娘を呼び寄せるタイミングと高校進学について

【ケース1-7】フィリピンから引き取った息子の進路と娘の中学編入について

【ケース1-8】子どもの中編入と適応について

「第2節 保護者が感じる困難」

【ケース2-7】娘の母語母文化を奪いたくない

「第3節 学びを支える環境の課題」

【ケース3-3】学費と3人の子どもの就学について

「第4節 困難をこえるために」

【ケース4-1】子どもの学習と友達づくりについて

このアーカイブスにおけるフィリピン移民第1.5世代の子どもの発達に関わるケースは、7ケースであった。7つのケースに共通するのは、相談を必要とする子ども達の相談言語が英語ではなく、タガログ語であったということである。7ケースすべてに論及したいところだが、本稿では、「【ケース1-8】子どもの中学編入と適応について」に注目する。(あーすぷらざ、2010:28)

「【ケース1-8】子どもの(14歳男子の)中学編入と適応について」

相談者は、日本語話者の日本人の父親とフィリピン出身タガログ語話者の母親である。相談を必要とする人は、相談者に同伴されておらず、教育相談の場には不在であった。母親同様フィリピン出身タガログ語話者、年齢は14歳で男子である。電話による相談が最初であり、2回にわたり「あーすぷらざ」に来訪して相談した。

男子は、フィリピンで初等教育を修了し、中等教育に進んでいた。中等教育の途中で、親から日本に呼び寄せられた。男子は、タガログ語と英語ができるが、日本語は全くできない状態である。

最初の電話での相談は、①市教育委員会から中学校を指定されたが、すぐに入れた方が良いのか?②ここで日本語を勉強したら良いか?というもので、①については、学齢を超えると、編入学が難しくなるので、中学に編入するように対応。情報として、日本語指導が必要であると認められれば、教育委員会が、学校に日本語指導協力者が派遣されること、市内に国際教室があるのは、X中であるが、男子が通う学区外であること、学区を越えて通学可能かどうかは、教育委員会に相談することが、相談者に伝えられた。②の相談については、市内及び近隣市町村の日本語教室と子ども向けの学習支援教室が紹介された。

電話相談の後に、1度目の来訪相談が行われた。相談者は、教育委員会と話し合い、学区内の中学に決めた。日本語の取り出し授業を受け、元気に通い、相談者は安心したが、学年が変わると、男子は「日本語がわからない、友達がいない、学校が変われば行く」といい、学校を休みがちとなった。男子を担当する教員が家庭訪問に来て励ました時には元気がなったが、休み明けはまた「行きたくない」となった。週末に、紹介した学習支援教室に通うようになり、学習支援教室では友達が出来て、教室の日だけ男子の顔色が良い、以上が相談者からの報告と新たな相談であった。

この相談に対し、友達と話せなくて寂しいからという理由だけで学校を変えることはできない、行きたくない他の理由があるように思う、親や担任教員に話せないことがあるかもしれない、子どもが「教育相談」スタッフを信頼できるように関係づくりをしてからよく話を聞き、そこから先を保護者(相談者)と一緒に考えたい、相談という形でなくても一度機会をつくり、子どもを連れて来てみてはどうか、という対応がなされた。

そこで、2度目の来訪相談が行われた。「子どもを連れて来てみてはどうか、という対応がなされた」ものの、当該男子はついて来るといってはいたが、相談の朝になって「行かない」といって来なかった、「学校に行っても何もわからないので無駄、行きたくない、半日なら行く、午後は塾に通いたい」「お母さんにぼくの気持ちはわからない」と男子はいう。相談者としては、日本語ができないことが劣等感になっていると思っている。男子の友達が塾に通って、日本語も勉強できるようになったらしく、午後だけ通える日本語学校はあるか?近くに塾はあるか?というのが、相談であった。

対応として、日本語学校の対象年齢が15歳以上なので、近隣の塾、NGOの学習機関などが紹介された。

この事例に関して、教育相談スタッフにより、教育制度と子どもの発達に関して考察がなされている。(あーすぷらざ、2010:29)

まず、教育制度に関する考察を抜粋する。「日本語指導を必要とする外国籍の子どものために、2009年

度は、神奈川県全域で 101 校の小学校、43 校の中学校に国際教室が設置されている。国際教室は外国人加配教員が担当する。神奈川県の基準では、原則として、外国籍の子どもが 5 人いれば加配教員が 1 人、20 人いれば加配教員が 2 人つくことになっている」この事例のように、「学区に国際教室がなかったように、呼び寄せの場合は（中略）外国人集住地域に住むとは限らず、地元の学校に国際教室がないケースも多い」「外国籍の子どもが 4 名以下の学校では、加配がつかないため、特別な支援体制をつくるのが難しい。そのため神奈川県の多くの自治体では、自分の居住する学区の学校に国際教室がない場合には、学区外就学を認めている。また、国際教室がない場合でも、学校からの要請に応じて、日本語指導協力者が派遣される場合もある」

この場合の外国籍の子どもに加配教員がつくといっても、日本語指導を必要とする児童生徒に限られる。日本語指導とは、外国籍の子どもが学級で友達と会話ができるようになったり、学校での決まり、習慣といった学校文化に順一適応できるようになることで、算数や社会といった教科学習で用いられる学習抽象言語としての日本語を完全に習得するための指導まではなかなか手が届かない。日本語指導協力者の派遣も予算の関係で派遣の頻度は高くない。

こうなると、移民の子どもの教育環境デザインは校長の裁量に任されてくる。校長、担任教員、国際教室がある場合は、加配教員を含めた連携プレイで、子どもの母語話者を保護者や地域住民あるいは NGO/NPO の学習支援教室から探し出して、教科学習に必要な日本語支援を子どもの母語を介して指導できるよう教育制度にはない教育環境をデザインせざるをえない。「近隣の塾、NGO の学習機関など」と教育相談スタッフが対応しているのは、子どもが通える範囲の NGO/NPO の学習支援教室をいう。徒歩圏にないこともあり、電車やバスにのって通う子どももいる。

こうした教室には、同じような悩みを抱えた外国籍の子どもが集まってくるので、親や担任教員、学校の友達に打ち明けられない悩みや相談事を、外国籍の子ども同士で共有することも出来、子ども集団の主流から周辺化されているという劣等感や居場所がないといった疎外感から解放される。子ども同士や支援教室のスタッフにエンパワーされ、学習への自信を取り戻し、セルフ・エスティームを高めることも出来る。

呼び寄せられた子どもの場合、フィリピンでの公私の学校の別学習の方法や学習進度、英語教育の浸透の度合いなど、日本の公立学校の教科内容や学習方法が異なるため、フィリピンでは学業成績が優秀で学校に順一適応していた子どもが、親や親の配偶者の都合でいきなり呼び寄せられて、異なる文化社会的状況のなかで学習することの意味そのものを失い、「学校に行きたがらなくなる」抗一適応を表出することがある。子どもは、同化と異化を包摂しながら発達していくのだが、抗一適応の表出が「発達障害」と間違われることがある。

そこで、つぎに、教育相談スタッフの考察を検討しながら、移民第 1.5 世代の子どもの発達を論ずる。「外国につながる子どもたちの新たな課題として、各地から提起されるようになってきているのが、発達障害が疑われる子どもの存在である。ただし、外国につながる子どもの場合、言語・文化間の移動（国と国の間の移動だけでなく、家庭の言語・文化と学校の言語・文化間の移動も含む）により、学習障害や多動に似た状況を呈することがあり、発達障害か環境因なのか、判断が難しい場合が多い。発達障害ならばそれに応じた支援が必要である一方で、発達障害ではなく、日本語の習熟度や環境の問題であるのに「発達障害」とのラベルを貼ることで、適切な言語教育が校内でなされなかったり、家庭での問題を見過ごしたりする危険もある」（あーすぷらざ、2010:29）

抗一適応の表出が「発達障害」と間違われると、特別支援教育の対象とされ、校内の特別支援学級に送られることもある。学校の教室では、学習抽象言語としての日本語が習得できないために、同級生や担任教員から、「勉強の出来ない子ども」扱いをされたり、授業中の居場所がなくて席を離れて動き回ることを多動とされることがあるが、決して「勉強が出来ない」訳ではなく、意味もなく席を離れる訳ではない。授業を理解したいのに気づいてももらえず、何の支援も得られずに座り続けていられることの方がむしろ

不自然である。校内で特別支援教育の対象とする前に、学校とリンクする学校外の教育資源、とくに、医療相談機関とも連携しながら、外国籍の子どもの発達に関する情報を蓄積している NGO/NPO の学習支援教室に子どもを通わせてみて、子どもの成長過程が、呼び寄せた結果生じた文化社会的状況の違いを理解するための支援や学習抽象言語習得の支援を必要とする抗一適応の表出としての発達なのか、そうではない発達障害⁵⁾なのか、十分に検討してよいだろう。

6. まとめ

本稿3-2において、フィリピン系移民第1.5世代の子どもの研究対象とする理由について、その1、フィリピン系移民第1.5世代の子どもには、英語をアドバンテージとすることが出来れば、世界語としての英語が普及していな日本の文化社会的状況のなかで発達していく上で、セルフ・エスティームを獲得することができるのではないかと、その2、移民第1世代の親の「親代わり」をすることで、アイデンティティ・クライシスを抱えるのではないかと、その3、定住と移動との間を揺れ動く「バランス感覚」が形成されにくいのではないかとという3点の問いが立てられると述べた。

これら3点の問いはいずれも、本稿で活用した「教育相談アーカイブス」で整理された資料の中から該当するものを見つけられなかった。というよりむしろ、本稿を書き出すのが遅れたため、時間的制約もあって、アーカイブスから拾いきれなかったといいきったほうがよいかもしれない。

筆者は、移民の子どもの発達の研究をはじめて10数年になる。心理学と教育学を区別し、教育学をより前面に押し出すのであれば、「発達」を「人間形成」と言い換えてもよいだろう。この10数年、文献や映像等から収集した知識もあれば、フィールドワークやアクション・リサーチ、メイリング・リストから得た情報もあり、未整理のままの保存資料が埋蔵された私的書庫が筆者の記憶の中にある。この私的書庫に依拠して、前述の3点の問いを考察し、本稿の結論につなげたい。

その1については、前提として、フィリピン系移民の第1.5世代の子どもが、フィリピンの学校教育において英語を習得できていたかどうかが必要となる。他の子どもにできないことができるならば、さらに移民先の社会が英語を必要としていることがわかれば、第1.5世代の子どもはセルフ・エスティームを獲得し、英語以外の教科にも積極的に取り組むことができ、学習成果を上げることも可能だろう。また、英語を介したセルフ・エスティームの獲得は、出身国と日本との2国間の「往還」(トランスナショナルな移動)にとどまらず、英語を活用して、より高い社会階層へと上昇、ないし、高い社会階層を維持していくことの出来る2国間以上の多国間もしくは複数の政治経済的な場の越境(コスモポリタン・トランスナショナルな移動)を実現させるだろう。5)

その2については、教育環境を新たにデザインしなければ、そうした子どもはアイデンティティ・クライシスを乗り越え、成人として発達することが困難となりうる。ここでいう成人の特性とは、Erikson, E.H.のいう「世話」である。家事手伝いなど、家族の相互扶助を重んずる文化のなかで育つフィリピン系移民の子どもが親を説得するのは無理であろうから、学校の担任教員なり、教育相談のスタッフなりが、子どもと親の間に入って親を説得し、週末だけでも、外国籍の子どもが集まる学習支援教室に通って集中的に学習できるように、子どもの頃から誰かの世話ばかりしなくてよい「モラトリアム」を用意することである。もっとも、専門職を親に持つミドルクラスの移民の子どもには、学習するためのモラトリアムは積極的に親が与えることが想定されるため、この限りではない。

その3、定住と移動は、国家間や地域間だけをいうのではない。同国内、同地域における、ある文化への定住や、ある文化からある文化への移動をいうのである。フィリピンで成長し、親から親の移民先に呼び寄せられた子どもは、フィリピンで預けられていた祖父母や親戚の家庭の文化、フィリピンでの学校文化、親の移民先の家庭の文化、学校の文化、複数の文化間の移動を繰り返す。絶えず、文化間を揺れ動い

ているから、安心して定住する感覚が発達するのだろうかと問うことができよう。しかし、振り子のように、絶えず文化間を揺れ動くことにより、移民第 1.5 世代ならではの、定住と移動の「バランス感覚」を子ども自身が発達させて、将来の人生の方向性を見定めるオリジナリティを持つことができるのではないかと考える。

子どもは他者との信頼関係において文化間を揺れ動き、定住と移動の「バランス感覚」を発達させる。他者との信頼関係は、「異文化間の共存を可能とするある種の共通ないし普遍文化の存在を前提にしている」（小林・江淵、1985:356）多文化教育により形成されうるが、「日本における外国人の権利・義務の確保の仕組みは、依然として初歩的な段階」（井口、2009:54）にあり、経済不況から「経済危機の影響が拡大すれば「多文化共生」というスローガンを裏切る事態が地域において多発」（井口、同前）しており、このような状況下では、多文化教育そのものが忌避されるため、移民第 1.5 世代の子どもに必要な他者との信頼関係を構築することは容易なことではない。

日本どころか、移民を積極的に受け入れてきた欧米ですら、経済状態が悪化、長期化することで、移民の排除を公約に掲げる政党が台頭したり、市民の間で移民の排斥運動が起きている。こうした事態を受けて、排除の論理を内包した「多文化共生」を公定言説の「多文化共生」と批判し、排除の論理を否定する対話的なプロセスの中で「他者と共生しようとする」（塩原、2010:202）あり方が提起されている。多文化教育は、拠って立つ前提を、「異文化間の共存を可能にする普遍的な文化」から、「異文化間の共存を模索しつづける行為」に変革する時期に来ていると筆者は思量する。

このように、3点の問いの考察を経て、筆者は、フィリピン系移民第 1.5 世代の子どもの発達を支える多文化教育の前提を変革することを唱える。結論に結実した考察の基盤は、「教育相談アーカイブス」に活性化された、筆者の記憶の中の私的書庫にあった。教育学は課題に誰もがアクセスするために障壁を低くする実践の学でもある。一次資料としての教育相談事例の共有化は、移民の子どもの発達を支援する教育環境デザインを助ける。本稿の最後に、調査研究のプロセスで作成した一次資料を「保存、整理、公開」するための「アーカイブス」の意義をあらためて訴えたい。

後記 本稿は、平成 21 年度～ 23 年度科学研究費補助金（基盤研究）（B）：課題番号 21402032、研究代表者・長坂格「移民第 1.5 世代の子ども達の適応過程に関する国際比較研究—フィリピン系移民の事例」の成果報告の一部である。長坂氏のコメントに深く感謝申し上げます。

注

- 1) 移民の定義は、国連が定めた「通常の居住地以外の国に移動し、12ヶ月以上当該国に居住する人」をいう。
- 2) 「往還」を、出身国と移民先の 2 国間を行ったり来たりすることとする。移民第 1.5 世代の子ども本人が、自発的、自由に 2 国間の境界をまたいでいく越境をトランスナショナルとすると、トランスナショナルな移民といえる第 1.5 世代の子どもは、そうした越境が可能な専門職や資産のあるミドルクラスに属する親を持つと想定されるが、ミドルクラス以下の社会階層でも、越境して労働移動する親を持つケースも考えられる。しかしながら、ミドルクラス以上の社会階層に属する移民とミドルクラス以下の社会階層に属する移民のトランスナショナルな移動を同次元で捉えてよいかどうかは議論を要するだろう。
- 3) この「往還」は、意図せざる結果としての出身国と移民先の 2 国間の行き来をも念頭に置いているが、将来的には、文部科学省は、移民・外国人労働者政策に詳しい井口泰が唱える「循環移民」家族の子どもの教育政策に踏み込むことになるだろう。「循環移民」とは、「先進国から途上国への「頭脳流出」を緩和し、先進国と途上国の双方に長期的に利益をもつらし、移動する本人の自発的意思に基づく人生設計を可能にする」（井口、2008：56）移民をいう。井口は、「循環移民」の定義には専門家間に混

乱があり、具体化された例がないという問題点をあげながら、移民本人の移動の自発性を保障し、途上国の人材育成を組み合わせ、一定の要件を満たす場合に、受け入れ国内での労働移動や定住、母国との間の複数回の移動を認めることによって、世代を超えた途上国と先進国の人材循環を実現し、長期の経済連携の方策として期待できる」(井口、2008、同前)と、述べている。

- 4) 2010年9月11日から12日にかけて、立教大学池袋キャンパスで開催された「日本オーラル・ヒストリー学会第8回大会」2日目第3分科会「共同報告：オーラル・ヒストリーの理論と実践」において、資料の「アーカイブス」に関する知見にはじめて接した。共同報告者の安倍尚紀(東京福祉大学)、加藤直子(総合研究大学院大学)、平田光司(総合研究大学院大学)、村尾静二(総合研究大学院大学)、吉田かよ子(北星学園大学短期大学部)、各氏の研究成果から、「教育相談アーカイブス」を発想することができた。
- 5) 精神科医阿部裕氏は、2006年にすでに、日本に定住した移民第2世代の子どもたちの発達障害の問題を論じている。日本人の子どもと同様、移民第2世代の子どもの中にも、脳の機能に問題があり、アスペルガー症候群やADHD、自閉症など発達障害の症状が見られるという。脳機能の障害は、言語や文化の違いからくるものではないが、移民第2世代の子どもたちは、親と自分の言語が違い、言語の間にあるためにことばがでないのか、ことばの遅れが機能障害によるものなのか判断しづらく、診断もつけにくいという問題があるという。アスペルガー症候群やADHD、高機能自閉症といった軽度発達障害の支援体制は、文化や言語のハンディがある外国人の子どもたちについてはゼロといってよく、これは教育の問題ともかかわってくるという。
- 6) 都市社会学者広田康生は、Basch,Lらが著した”Nations Unbound”(1994)を手がかりに、トランスナショナルリズムの学問的な定義を、移民の出身社会と移民の受け入れ先の定住地をつなぐ持続的で多層的な社会関係を生み出す様々な社会過程の展開の結果、地理的、文化的、政治的境界をまたいで社会的領域が形成されるプロセス」と述べている。(広田、2010:148)筆者のこれまでの経験からいえば、地理的、文化的にはともかく、政治的境界をまたいで社会的領域を形成している移民は、どこにでもいるというわけでもなかった。むしろ、政治的境界をまたいで社会的領域を形成しているとすれば、ミドルクラス以上の経済力に恵まれた富裕層に属する「移民」だと思量される。関連して、都市社会学者の渡戸一郎(2010)は、コスモポリタンとして地球上をつねに飛び回る“グローバルエリート”は「移民」には含まれないと考えるが、「つねに飛び回る」というスタイルが居住を前提とする「移民」に該当しないのだと解釈できる。よって、経済力をもって政治的境界すら越境していく移民の移動を、筆者は、「コスモポリタン・トランスナショナルな移動」と称し、地理的、文化的境界を越えて社会的領域を形成している移民の移動を「トランスナショナルな移動」と呼んで、区別することとした。

参考文献

『あーすぷらざ』, www.k-i-a.or.jp/plaza, last accessed on 2010.10.1.

阿部裕(2006)「在日外国人の適応不全やこころの問題に取り組む」『国際人流』〈特集・外国人の日本への適応支援〉第19巻第10号:14-15.

井口泰(2009)「「開かれた日本」への制度設計—東アジア統合と「循環移民」構想」『外交フォーラム』第22巻第55号:52-57.

異文化間教育学会紀要編集委員会編(2009)『異文化間教育30』〈特集■多文化共生社会をめざして—異文化間教育の使命—〉第30号、アカデミア出版会

伊豫谷登士翁編(2007)『移動から場所を問う—現代移民研究の課題』有信堂

Erikson,E.H.,(1982) “The Life Cycle Completed:A Review”, W・W・NORTON&COMPANY.

- 大井由紀 (2006) 「トランスナショナリズムにおける移民と国家」 日本社会学会『社会学評論』 Vol.57, No.1:143-155.
- Kivisto, P. & Faist, T., (2010) "Beyond A Border: The Causes and Consequences of Contemporary Immigration" ., PINE FORGE PRESS.
- 児島明 (2006) 『子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』 勁草書房
- 小林哲也・江淵一公編 (1985) 『多文化教育の比較研究—教育における文化的同化と多様化』 九州大学出版会
- 財団法人かながわ国際交流財団『あーすぷらざ外国人教育相談報告書』 2010年 (平成22年) 5月 :1-75.
- 齋藤ひろみ・佐藤郡衛編 (2009) 『文化間移動する子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』 ひつじ書房
- 佐久間孝正 (2006) 『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは』 勁草書房
- 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』 明石書店
- 塩原良和 (2010) 『変革する多文化主義へ—オーストラリアからの展望』 法政大学出版局
- 渋谷英章 (2010) 「フィリピン海外出稼ぎ者の子どもたちの教育問題」 『国際人流』 〈特集・アニメ・マンガが世界を結ぶ〉 第23巻第7号 :32-35.
- 志水宏吉・清水睦美編 (2001) 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』 明石書店
- 高畑幸 (2004) 「在日フィリピン人」 国立民族学博物館『多民族ニホン—在日外国人のくらし—』 :105-111.
- 徳永智子 (2008) 「「フィリピン系ニューカマー」生徒の進路意識と将来展望—重要な他者」と「来日経緯」に着目して—」 異文化間学会紀要編集委員会編『異文化間研究28』 第28号、アカデミア出版会 :87-99.
- 長坂格 (2009) 『国境を越えるフィリピン村人の民族誌—トランスナショナリズムの人類学』 明石書店.
- 永田貴聖 (2007) 「フィリピン人は境界線を越える—トランスナショナル実践と国家権力の狭間で」 『現代思想』 第35巻第7号 :116-130.
- Parreñas, P.S., (2005) "Children of Global Migration: Transnational Families And Gendered Woes" ., Standford University Press.
- ハヤシザキカズヒコ (2010) 「もう学校にこなくてもいい—ニューカマーと教育—」 編集 若槻健・西田芳正、監修 志水宏吉 『教育社会学への招待』 大阪大学出版会 :198-216
- 広田康生 (2010) 「地域社会の「多文化・多民族化—「トランスナショナリズムと場所」研究から」 渡戸一郎・伊沢泰樹編『多民族化社会・日本—〈多文化共生〉の社会的リアリティを問い直す』 明石書店 :147-165.
- 法務省入国管理局 (平成22年7月6日) 『平成21年度末現在における外国人登録者統計について』
- Yow, V., (2005) "Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences" ., (Second Edition) ., Altamira.
- 文部科学省『外国人児童生徒教育の充実政策について (報告)』 平成20年6月.
- 渡戸一郎 (2010) 「グローバル・マイグレーションと外国人・移民—越境移動の拡大・変容と移民の適応過程」 渡戸一郎・伊沢泰樹編『多民族化社会・日本—〈多文化共生〉の社会的リアリティを問い直す』 明石書店 :31-52.